GESELLSCHAFTLICHE HANDLUNGSANFORDERUNGEN, SPRACHLICHE KOMMUNIKATION UND ICH-IDENTITÄT

Eine Analyse der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Entwicklungsbedingungen von Ich-Identität und der sie vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

I N A U G U R A L - D I S S E R T A T I O N

zur

Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Philosophie und Sozialwissenschaften

der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Joachim Rosenow

aus Königsberg

1977

GESELLSCHAFTLICHE HANDLUNGSANFORDERUNGEN, SPRACHLICHE KOMMUNIKATION UND ICH-IDENTITÄT

Eine Analyse der gesellschaftlichen Voraussetzungen und Entwicklungsbedingungen von Ich-Identität und der sie vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten

I N A U G U R A L - D I S S E R T A T I O N

zur

Erlangung des Doktorgrades

des Fachbereichs Philosophie und Sozialwissenschaften

der Freien Universität Berlin

vorgelegt von

Joachim Rosenow

aus Königsberg

Berlin 1977

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Berichterstatter: Priv.-Doz. Dr. Walter Gerhardt
Prof. Dr. Helmut Nolte

Tag der mündlichen Prüfung: 21.1.1977

Tag der Promotion: 21.1.1977

Inhaltsverzeichnis

0.	Problemstellung und Durchführung der Arbeit	1
1.	Gesellschaftlicher Problemhintergrund: Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen und des Bildungssystems in der BRD	7
1.1.	Allgemeine Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und gesellschaftlich formspezifischen Reproduktionsbedingungen	8
1.2.	Empirische Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen in der BRD	19
1.3.	Mobilitätsprozesse und subjektive Fähigkeiten zu ihrer Verarbeitung	40
1.4.	Gesellschaftliche Handlungsanforderungen und im Bildungssystem zu entwickelnde Fähigkeiten	51
2.	Ich-Identität und sprachliche Kommunikation	63
2.1.	Das rollentheoretisch orientierte Konzept von Sozialisation - Zur Kritik des gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmens des Rollenbegriffs und zum Begriff von Bedeutung	63
2.1.1.	Bedingungen des Rollenhandelns	78
2.2.	Gesellschaftstheoretische Implikationen der kritisch erweiterten Rollentheorie - Kritische Anmerkungen zu ihren gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen	83
2.3.	Das Konzept von Ich-Identität in der kritisch erweiterten Rollentheorie	98
2.3.1.	Die kognitive Dimension von Ich-Identität	99

2.3.2. Die affektiv-motivationale Dimension von Ich-Identität 112

2.3.3. Die kommunikative Dimension von Ich-Identität 116

2.4. Zur gesellschaftlichen Funktionalität und Relevanz der mit dem Konzept von Ich-Identität bezeichneten Handlungspotentiale 131

2.5. Grundqualifikationen des Rollenhandelns als Bestimmung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten 154

2.5.1. Empathie 158

2.5.2. Rollendistanz 163

2.5.3. Ambiguitätstoleranz 174

2.6. Zum Begriff sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten - Kritische Abgrenzungen zum Konstrukt der kommunikativen Kompetenz - Konsequenzen für gesellschaftlich organisierte Lern- und Erziehungsprozesse 176

3. Ich-Identität und die Genese der Aneignung von Bedeutungen I : Zur Entwicklungslogik von Bedeutungen in ihrer kognitiven Dimension und zur Funktion sprachlich-kommunikativer Prozesse - Eine kognitivistisch-entwicklungspsychologische Rekonstruktion 194

3.1. Das Ausgangsproblem 194

3.2. Zur Struktur der Entwicklungstheorie von Piaget 198

3.3. Entwicklungsstufen der Erkenntnis als Entwicklung von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen 223

3.3.1. Sensomotorische Handlungsschemata als Bedeutungen 223

3.3.2. Bedeutung und Symbolfunktion 243

3.3.3. Die Funktion sprachlicher Kommunikation im Entwicklungsprozeß von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen 255

3.3.4. Präoperationelle und konkret-operationelle Bedeutungsstrukturen 280

3.3.5. Formal-operationelle Struktur des Bedeutungssystems und balancierende Ich-Identität 303

4. Ich-Identität und die Genese der Aneignung von Bedeutungen II : Zur Entwicklungslogik von Bedeutungen in ihrer affektiven Dimension und zur Funktion sprachlich-kommunikativer Prozesse - Eine psychoanalytisch orientierte Rekonstruktion 315

4.1. Zum Verhältnis von kognitiver und affektiver Dimension in der Entwicklungslogik von Bedeutungen : Handlungsschemata und Beziehungsschemata 315

4.2. Die regulative Funktion affektiver Schematisierungen für kognitive Strukturbildung in sozialen Handlungsbeziehungen 325

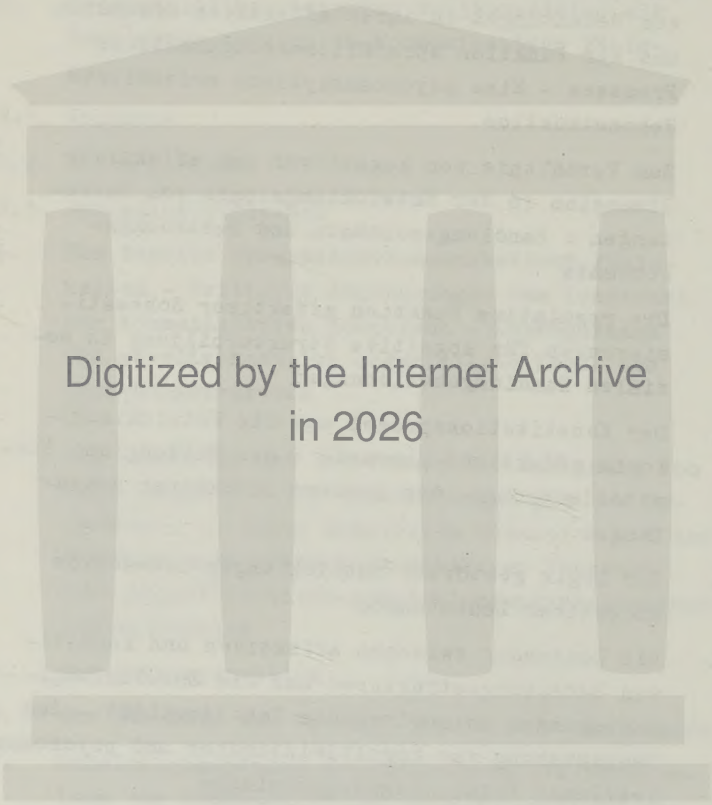
4.3. Der Konstitutionsprozeß und die Entwicklungslogik affektiver Schemata : die Bildung und Flexibilisierung des Systems affektiver Bedeutungen 336

4.4. Zur Logik gestörter Entwicklungsprozesse von affektiven Bedeutungen 356

4.5. Die Beziehung zwischen affektiven und kognitiven Bedeutungsstrukturen und die Entwicklungsbedingungen balancierender Ich-Identität - Zum Zusammenhang von kognitivistischer und psychoanalytischer Entwicklungspsychologie 370

4.6. Kognitiv-affektive Entwicklungsbedingungen von balancierender Ich-Identität und der Fähigkeiten zu ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung - Kritik des Konzepts balancierender Ich-Identität und Konsequenzen für gesellschaftlich organisierte Lern- und Erziehungsprozesse 379

Literaturverzeichnis 393



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41549616_0070

0. Problemstellung und Durchführung der Arbeit

Unter dem Titel "Gesellschaftliche Handlungsanforderungen, sprachliche Kommunikation und Ich-Identität" wird in der vorliegenden Arbeit der folgenden Fragestellung nachgegangen: Welche spezifischen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten müssen Subjekte zur sozialen, d.h. kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitung derjenigen gesellscahftlichen Handlungsanforderungen besitzen, die sich mit den gesellschaftlich formspezifischen Reproduktionszwängen und -bedingungen entwickelter kapitalistischer Gesellscahften wie der BRD entwickeln? Und was ist die Entwicklungslogik der Herausbildung dieser Fähigkeiten im Prozeß der Sozialisation? Die Präzisierung und Beantwortung dieser Fragestellung wird dabei mit Bezug auf das Problem entwickelt, wie Subjekte in der Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen die für die Stabilität der sozialen Handlungsbeziehungen und die für die Stabilität des Persönlichkeitssystems notwendige Ich-Identität wahren können und worin diese besteht.

Die Frage nach der Spezifik sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten und ihrer Entwicklungslogik hat einen objektiven und praktisch — gesellschaftlichen Problemhintergrund. Auf ihn bezogen soll sowohl die Spezifik kommunikativer Fähigkeiten zur Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen als auch die Bedingungen der Herausbildung dieser Fähigkeiten im Prozeß der Sozialisation bestimmt werden. Dieser praktische Problemhintergrund besteht darin, daß mit der gesellschaftlich formbestimmten Entwicklung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit und mit den damit verbundenen Differenzierungen und Modifikationen der gesellschaftlichen Funktionszwänge, denen die Handlungen der Subjekte untergeordnet sind, generell die gesellschaftlichen Lern- und Handlungsanforderungen wachsen, die die Subjekte als Gesellschaftsglieder zu bewältigen haben.

Als subjektive Voraussetzung der Kontinuität des kapitalistisch formbestimmten gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses werden so im gesellschaftlichen Durchschnitt nicht nur komplexe affektiv-motivationale und kognitive Handlungspoten-

tiale erforderlich, sondern zur sozialen Bewältigung der Handlungsanforderungen in Prozessen sozialen Handelns werden auch flexible kommunikative Fähigkeiten erforderlich, die im Bildungssystem in Form gesellschaftlich organisierter Erziehungsprozesse zu entwickeln sind. Die gesellschaftliche Entwicklung dieser sich auf die Veränderung der gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen und damit auch der Handlungsanforderungen beziehenden Handlungspotentiale als notwendiger Qualifikationen von gesellschaftlichen Subjekten erfordert Innovationen im Bildungssystem, durch die dieses in seinen Erziehungsleistungen auf die im gesellschaftlichen Durchschnitt von den Subjekten zu bewältigenden Handlungsanforderungen abgestimmt wird.
Diese Abstimmung als Transformation gesellschaftlicher Handlungsanforderungen in Zielbestimmungen gesellschaftlich organisierter Erziehung erfordert zugleich zur Steuerung dieser Transformationsprozesse eine fortschreitende gesellschaftliche Entwicklung und Anwendung der Sozial-Wissenschaften. Das theoretische Begreifen der Struktur der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, das Begreifen der Handlungspotentiale und ihrer Entwicklung, durch die die Subjekte diese Handlungsanforderungen verarbeiten können, wird damit selbst zu einem gesellschaftlichen und praktisch bedeutsamen Erfordernis.

Für die qualitative Anpassung gesellschaftlich organisierter Erziehung an die gesellschaftlich notwendig zu entwickelnden Handlungspotentiale erhält die wissenschaftliche Erkenntnis im gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang die Funktion einer von den individuellen Motivationen wissenschaftlicher Tätigkeit weitgehend unabhängigen Rationalisierungsinstanz gesellschaftlich organisierter Erziehungsprozesse: Sie besteht zum einen in der wissenschaftlich kontrollierten und empirisch gehaltvollen Diagnostizierung gesellschaftlich funktionaler Ziele der Erziehung, d.h. in der Bestimmung der gesellschaftlich notwendig zu entwickelnden Handlungspotentiale von Subjekten; und sie besteht zum anderen in der wissenschaftlich kontrollierten und empirisch gehaltvollen Diagnostizierung der Mittel, sowohl der institutionellen als auch der inhaltlichen Lernbedingungen, über die die gesellschaftlich funktiona-

len Ziele realisiert werden können. Diese Bestimmung der Mittel setzt eine Erkenntnis der Logik der Entwicklungsprozesse des Subjekts, der Entwicklung seiner affektiv-motivationalen, kognitiven und kommunikativen Fähigkeiten im Prozeß der Sozialisation voraus, und dies ist die gesellschaftliche Ursache für die breite Entwicklung sozialisationstheoretischer und entwicklungspsychologischer Fragestellungen, Forschungen und Erkenntnisakkumulation.

Im Zusammenhang der Bildungsreform in der BRD und der sie begleitenden Diskussionen sind die hier angesprochenen Funktionszwänge, denen die Veränderung des Bildungssystems unterliegt, vor allem in der Kritik der schultypenspezifischen Bildungsaufträge und der Betonung ihrer zunehmenden gesellschaftlichen Inadäquatheit zum Ausdruck gekommen. (1)

Über die Kritik an den allgemeinen schultypenspezifischen Zielen hinaus sind aber auch die fachspezifischen Lernziele, insbesondere auch der Fächer, in denen vor allem soziale und kommunikative Fähigkeiten erlernt werden sollen, zunehmend in ihrer gesellschaftlichen Inadäquatheit kritisiert worden (2) und haben eine Reihe von praktisch wirksamen Änderungen von Lehrplänen und Lehrmaterialien nach sich gezogen.

Allgemein sind die Probleme einer Abstimmung und Rationalisierung gesellschaftlich organisierter Erziehung als Effizienzproblem des Bildungssystems gesellschaftlich zu Bewußtsein gekommen, vor allem in der politischen und systematischen wissenschaftlichen Diskussion über die Konstruktion von Curricula, und zwar vor allem in Folge derjenigen gesellschaftlichen Pro-

---

(1) Vgl. dazu etwa den "Strukturplan für das Bildungswesen" (Deutscher Bildungsrat 1970) und die Empfehlung zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" (Deutscher Bildungsrat 1969).

(2) Vgl. zur allgemeinen Kritik der Lehrpläne und der Inadäquatheit ihrer Ziele etwa Roth ("Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?") (Roth 1968). Besonders deutlich wurde die Kritik der Lernziele, der Lehrpläne und -materialien des Unterrichtsfaches Deutsch; vgl. dazu etwa die Diskussion in Ide(1970) oder die Auseinandersetzungen um die Hessischen Rahmenrichtlinien (vgl. Altenhofer, Bohn u.a. 1974; Köhler 1974).

blemstellungen, die Robinsohn in seiner Schrift "Bildungsreform als Revision des Curriculum" (vgl. Robinsohn 1971) formuliert hat.

In den objektiven gesellschaftlichen Problemzusammenhang, der sich in dieser curriculumorientierten Diskussion reflektiert, nämlich in den Problemzusammenhang der Anpassung des Bildungssystems an die gesellschaftlichen Lern- und Handlungsanforderungen und der wissenschaftlich fundierten Bestimmung derjenigen Fähigkeiten, die als Handlungspotentiale der Subjekte in der gesellschaftlich organisierten Erziehung entwickelt werden müssen, ist die Fragestellung dieser Arbeit eingeordnet.

In bezug auf diese gesellschaftliche Problemlage ist es die Aufgabe dieser Arbeit, sprachlich-kommunikative Fähigkeiten als spezifische und in Prozessen gesellschaftlich organisierter Erziehung zu entwickelnde Fähigkeiten zum symbolvermittelten Handeln zu bestimmen und dabei zugleich deutlich zu machen, inwiefern die Subjekte durch diese Fähigkeiten in die Lage versetzt werden, die sich entwickelnden und im soziologischen Konzept von Ich-Identität strukturell beschriebenen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen zu verarbeiten.

Bei der Bearbeitung der dieser Arbeit zugrunde liegenden Fragestellung wird wie folgt vorgegangen:

Um die Spezifik und gesellschaftliche Entwicklungsnotwendigkeit kommunikativer Fähigkeiten zur sozialen Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in Prozessen sozialen Handelns zu begründen, sind zunächst die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, die aus den veränderten Bedingungen kapitalistisch formbestimmter gesellschaftlicher Reproduktion in der BRD resultieren, zu analysieren und die damit notwendig werdenden subjektiven kognitiven und affektiv-motivationalen Handlungspotentiale zur Bewältigung dieser Anforderungen zu bestimmen. Dazu werden zunächst im 1. Kapitel im Zusammenhang einer Skizzierung allgemeiner Beziehungen zwischen der Entwicklung des Bildungssystems und dem kapitalistisch formbestimmten Reproduktionsprozeß empirische Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in der BRD als Resultat stofflich-sozialer Veränderungen materieller Reproduktion und der infrastrukturellen Funktionsdifferenzierungen und -veränderungen des Reproduktionssystems herausgearbeitet. Dabei sind die allgemeinen Charakteristika der gesellschaftlichen Handlungspotentiale erkennbar zu machen, die im Bildungssystem zu entwickeln sind und einen auf das Bildungssystem wirkenden Innovationsdruck kennzeichnen, den dieses zu verarbeiten hat.

Die Ausführungen des 1. Kapitels, die den gesellschaftlichen Bezugsrahmen und Problemhintergrund der Fragestellung dieser Arbeit konkretisieren, können relativ kurz gehalten werden, da sie sich auf einen wissenschaftlich aufzuklärenden Problemzusammenhang beziehen, der in der wissenschaftlichen Diskussion in den vergangenen Jahren unter Themen wie "Politische Ökonomie des Ausbildungswesens" oder "Bildungssystemanalyse" ausführlich diskutiert worden ist. (1)

Von der Bestimmung der Bedeutung der Wissenschaft bei der Klärung gesellschaftlich notwendig zu entwickelnder Handlungs-

(1) Vgl. dazu etwa: Altvater, Huisken 1971; Huisken 1972; Heinrich 1973; Fend 1974; Hurrelmann 1975.

potentiale ausgehend, werden dann im 2. Kapitel unter Bezug auf solche sozialwissenschaftlichen Theorieansätze handlungstheoretischer Art (Rollentheorie, symbolischer Interaktionismus), die die empirisch feststellbaren Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen strukturell zu bestimmen erlauben, die spezifischen kommunikativen Fähigkeiten und Prozesse analysiert, die die soziale, d.h. kognitive und affektiv-motivationale Verarbeitung der empirisch konstatierbaren Handlungsanforderungen ihrer Struktur nach erfordert.

Auf der Grundlage der kritischen Einschätzung des rollentheoretisch begründeten Konzepts von Ich-Identität wird ein Begriff sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten herausgearbeitet, der sich auf die allgemeine Struktur empirischer Erscheinungsformen von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und die zu ihrer Verarbeitung notwendigen subjektiven Prozesse und Fähigkeiten bezieht. Damit wird der Begriff von Kommunikation und sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in seiner gesellschaftlichen Bestimmtheit als ein spezifisches gesellschaftliches Handlungspotential von Subjekten erkennbar gemacht, dessen Entwicklung im Bildungssystem zunehmend bedeutsamer wird, um die Subjekte für die Bewältigung der reproduktionsbedingten gesellschaftlichen Handlungsanforderungen zu befähigen.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Entwicklungsnotwendigkeit dieser kommunikativen Fähigkeiten, durch die die Subjekte die für die Eigenstabilität wie auch für die Stabilität sozialer Handlungsprozesse notwendige Ich-Identität symbolisch vermitteln, wird schließlich im 3. und 4. Kapitel die Entwicklungslogik der den kommunikativen Fähigkeiten zugrunde liegenden kognitiven und affektiven Bedeutungsstrukturen untersucht. Es werden damit die allgemeinen Bedingungen der Herausbildung dieser Strukturen untersucht, d.h. die Bedingungen, die in der Struktur sozialisatorisch wirkender Lern- und Erziehungsprozesse aufgehoben werden müssen, um die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten in gesellschaftlich organisierten Lern- und Erziehungsprozessen zu ermöglichen. Die Entwicklungslogik wird rekonstruiert im Bezugsrahmen der gegenwärtig am weitesten entwickelten und fundiertesten genetischen Theorien, die die Bildungsgeschichte des Subjekts zum Gegenstand

haben: Dies ist zum einen die kognitivistische Entwicklungspsychologie Piagets und zum anderen die psychoanalytische Theorie. Mit dem Aufweis der Entwicklungslogik und des stofflich begründeten Zusammenhangs beider Theorien werden zugleich auch die gesellschaftlichen Schranken erkennbar, die der Entwicklung des kommunikativen Handlungspotentials gesetzt sind.

1. Gesellschaftlicher Problemhintergrund: Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen und des Bildungssystems in der BRD

Um die Spezifik der kommunikativen Prozesse und Fähigkeiten herauszuarbeiten, in denen sich die kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitungsprozesse der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen vermitteln bzw. organisieren und die deshalb als gesellschaftlich notwendige kommunikative Fähigkeiten im Bildungssystem der BRD als Fähigkeiten der Subjekte zu entwickeln sind, müssen zunächst im 1. Kapitel relevante empirische Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, die sich aus den gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen und ihren Veränderungen in der BRD ergeben, analysiert werden und die kognitiven und affektiv-motivationalen Fähigkeiten bestimmt werden, die zur psychosozialen Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen durch die Subjekte erforderlich werden.

Soll die Analyse der gesellschaftlich notwendig zu entwickelnden kommunikativen Fähigkeiten, ihrer gesellschaftlichen Spezifik und der Bedingungen der Herausbildung dieser Fähigkeiten auf dem Hintergrund der objektiven gesellschaftlichen Problemlage vollzogen werden, d.h. auf dem Hintergrund der aus den Reproduktionsbedingungen und ihren Veränderungen sich ergebenden Innovationszwänge auf das Bildungssystem, so erfordert dies das folgende Vorgehen:

Bevor relevante empirische Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen analysiert werden, die den kapitalistisch formbestimmten Reproduktionsprozeß und seine Entwicklung

in der BRD charakterisieren und bestimmte qualitative Innovationen im Bildungssystem der BRD erfordern, sind zunächst allgemeine Momente der Beziehung zwischen dem Bildungssystem und dem kapitalistisch formbestimmten Prozeß gesellschaftlicher Reproduktion erkennbar zu machen. Denn nur so werden die Systemzwänge des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses in ihrer Wirkung auf das Bildungssystem sichtbar; damit werden auch diejenigen Innovationszwänge erkennbar, die in der gegenwärtigen Entwicklungsphase auf eine Herausbildung komplexer kognitiver, affektiv-motivationaler und kommunikativer Fähigkeiten im Bildungssystem drängen.

1.1. Allgemeine Beziehungen zwischen dem Bildungssystem und gesellschaftlich formspezifischen Reproduktionsbedingungen

Die Entwicklung des Bildungssystems als Teilsystem der gesellschaftlichen Reproduktion ist in der bürgerlichen Gesellschaft durch einen grundlegenden Widerspruch bestimmt, den den gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang strukturell bestimmt und der in seinen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Entwicklung der Subjekte als Glieder der Gesellschaft im Bildungssystem zwar nicht aufgehoben, aber doch bearbeitet wird.

Der grundlegende Widerspruch, der sich in der durch den Äquivalententausch vermittelten Form der Gesellschaftlichkeit gesellschaftlicher Reproduktion strukturell verfestigt als Widerspruch zwischen gesellschaftlicher Produktion und privater Aneignung, objektiviert sich im Verwertungsimperativ als Systemimperativ der kapitalistischen Form von Produktion und Reproduktion. Als Systemimperativ strukturiert dieser die Kapitalbewegung als einen in sich prozessierenden Widerspruch und den gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß als einen gegenüber den Subjekten prinzipiell verselbständigten und mit prinzipiell widersprüchlichen Handlungsanforderungen verbundenen gesellschaftlichen Bewegungszusammenhang. In bezug auf die gesellschaftliche Entwicklung der Fähigkeiten von Subjekten, die in der Form der Lohnarbeit nicht nur die Kontinuität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses als Arbeitsprozeß (d.h. als

stoffliches Verhältnis), sondern auch dessen Kontinuität als Verwertungsprozeß des Kapitals, d.h. als bestimmte Form der Herrschaft zu vermitteln haben, wirkt sich dieser widersprüchliche gesellschaftliche Bewegungszusammenhang wie folgt aus:

Einerseits bedingt der Verwertungsimperativ als Systemimperativ kapitalistischer Gesellschaften eine beständige naturwüchsige Umwälzung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen sowohl im Bereich der unmittelbaren Produktion als auch in den allgemeinen, d.h. infrastrukturellen Reproduktionsbedingungen, die der kapitalistischen Produktion als kontinuierlichem gesellschaftlichen Prozeß vorausgesetzt sind. Durch die Umwälzung der technisch-organisatorischen Basis der Produktion werden beständig gesellschaftlich entwickelte und verfügbare Berufsqualifikationen entwertet und neue, den veränderten Bedingungen angepaßte gesellschaftlich erforderlich. Mit dem beständigen Fluß, in dem die Veränderung der Produktionsbedingungen sich gesellschaftlich vollzieht, mit der Verwissenschaftlichung der Produktionsmethoden werden im gesellschaftlichen Durchschnitt und für die Kontinuität der Produktion als gesellschaftlicher Reproduktion, also wenn nicht nur die momentanen Produktionsbedingungen des e i n z e l n e n Kapitals betrachtet werden, flexiblere und den wissenschaftlichen Produktionsmethoden angepaßte Handlungspotentiale als Fähigkeiten oder Qualifikationen von Subjekten erforderlich. Diese Anforderungen an die Handlungsfähigkeiten erwachsen jedoch im gesellschaftlichen Durchschnitt nicht allein aus den stofflich-organisatorischen Voraussetzungen der Vernutzung von Arbeitsvermögen im unmittelbaren Produktionsprozeß. Mit der zunehmenden Vergesellschaftung kapitalistischer Produktion und mit der damit einhergehenden Differenzierung und Modifizierung der allgemeinen infrastrukturellen Reproduktionsbedingungen entstehen auch neue, differenziertere und widersprüchliche gesellschaftliche Funktionszwänge außerhalb beruflicher Tätigkeit, denen die Handlungen der gesellschaftlichen Subjekte untergeordnet sind und deren Verarbeitung in Prozessen sozialen Handelns flexiblere kognitive, affektiv-motivationale und kommunikative Fähigkeiten erfordern.

Andererseits - und dies kennzeichnet den widersprüchlichen Gesamtbewegungszusammenhang kapitalistischer Gesellschaften in seiner Auswirkung auf die Entwicklung der Fähigkeiten der gesellschaftlichen Subjekte - bedingt der die gesellschaftliche Entwicklung strukturierende Verwertungsimperativ und die mit ihm gesetzte naturwüchsige gesellschaftliche Form, durch die sich die Veränderung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen als eine gegenüber den Subjekten, ihren Bedürfnissen und bewußtem Wollen verselbständigte, sie zum Objekt machende Bewegung durchsetzt, daß sich die subjektiven Fähigkeiten als Handlungspotentiale von Subjekten, welche zur subjektiven Bewältigung und damit zur Kontinuität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses erforderlich sind, nicht in zureichendem Maße gesellschaftlich herausbilden.

Denn zum einen setzt sich die durch den Verwertungsimperativ bedingte Umwälzung der technisch-organisatorischen Basis der Produktion in einzelkapitalistischen Rationalisierungsstrategien durch, die durch die Anwendung produktiverer Technologien und Arbeitsorganisation die Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Subjekte systematisch begrenzen. Obgleich die verwertungsbedingten Rationalisierungszwänge in ihren weitergehenden Folgen durchaus qualifiziertere Formen der Arbeitsverausgabung hervortreiben und der gesellschaftliche Fluß, in dem sich die Veränderungen vollziehen, zunehmend höher entwickelte Fähigkeiten für wechselnde Tätigkeiten der Subjekte erfordert, wirkt sich dieser Prozeß über die einzelkapitalistischen Rationalisierungsstrategien auf die Subjekte als Arbeitskräfte doch so aus, daß mit massenhaften Freisetzungen bestehende Fähigkeiten als Arbeitsqualifikationen beständig entwertet werden und mit der fortschreitenden Arbeitsteilung beständig eine Reduktion von Fähigkeiten auf ein Detailgeschick stattfindet, dessen Entwicklungsmöglichkeiten zur Bewältigung neuer, wiederum veränderter Anforderungen damit begrenzt wird.

Diese durch das partikulare Interesse der Einzelkapitale bestimmte Unterwerfung der Subjekte unter fremde und die Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts systematisch begrenzende Anwendungsbedingungen des Produktionsprozesses ist aber nur

ein Moment, das sich als Begrenzung der Entwicklung gesellschaftlich notwendiger Handlungspotentiale und damit als Widerspruch zu den gesellschaftlichen Reproduktionserfordernissen und den mit ihnen gesetzten Handlungsanforderungen geltend macht. Ein weiteres Moment, das die Entwicklung der Handlungspotentiale von Subjekten systematisch einschränkt, ist mit der durch den Verwertungsimperativ bestimmten gesellschaftlichen Form gegeben, in der sich die Gesellschaft als Gesamtsystem der Reproduktion entwickelt.

Der Verwertungsimperativ, der sich über die Konkurrenz der Einzelkapitale den gesellschaftlichen Subjekten als ein äußeres Zwangsgesetz der gesellschaftlichen Aktivität und Veränderung aufherrscht, bedingt, daß der gesellschaftliche Reproduktionszusammenhang sich in einer gegenüber den Bedürfnissen und dem bewußten Wollen der Subjekte prinzipiell verselbständigten Form fortentwickelt und ausdifferenziert. Mit der dem Verwertungsimperativ immanenten Tendenz zur Vergesellschaftung der kapitalistischen Reproduktion (Zentralisation und Konzentration) und mit der dadurch bestimmten Differenzierung infrastruktureller Reproduktionsfunktionen, die dem einzelnen Produktionsprozeß vorausgesetzt sind und seine Kontinuität im Gesamtsystem gesellschaftlicher Reproduktion sichern, entstehen nicht nur widersprüchliche und differenziertere Funktionszwänge, die flexiblere Handlungspotentiale zu ihrer Bewältigung erfordern, sondern mit dieser gegenüber den Bedürfnissen und dem Wollen der Subjekte verselbständigten Partikularisierung und Eingrenzung der Handlungsfelder verallgemeinern sich zugleich auch systematische Motivationsdefizite (vgl. Habermas 1973b,106ff.), die die Bewältigung dieser gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und die Herausbildung entsprechender Fähigkeiten behindern. Die derart eingeschränkten Entwicklungsbedingungen der Subjekte und gesellschaftlichen Deprivationen reproduzieren sich in den individuellen Reproduktionsformen, im familialen Lebenszusammenhang, und schlagen sich so - wie Ergebnisse empirischer Sozialisationsforschung bestätigen (vgl. Caesar 1972; Brüggemann 1970) - über die sozialisatorisch wirkenden Beziehungen sozialen Handelns in den familialen Sozialisationsleistungen nieder. Die gesellschaftlichen Restriktionen der Ent-

wicklung der Subjekte werden so im familialen Lebenszusammenhang verfestigt.

Das bedeutet, daß die Gesamtheit der strukturell durch den Verwertungsimperativ und durch die historisch konkreten Erscheinungsformen der Wertbewegung im unmittelbaren Produktionsprozeß und in den vermittelnden infrastrukturellen Reproduktionsbedingungen erzeugten Handlungszwänge und -anforderungen durch einen inneren Widerspruch gekennzeichnet ist. Er besteht in der Notwendigkeit der Entwicklung entsprechender Handlungspotentiale zur Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und -zwänge zum einen und in den gesellschaftlichen Restriktionen der Entwicklung dieser Fähigkeiten zum anderen.

Dieser Widerspruch findet seine Bearbeitungsform in der Vergesellschaftung der Erziehung.D.h. daß Erziehung gesellschaftlich organisiert werden muß, und zwar in einem vom Staat organisierten Bildungssystem. Denn da die Entwicklung der gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale von Subjekten eine notwendige allgemeine Voraussetzung der Kontinuität des kapitalistischen Reproduktionsprozesses ist, aber die allgemeinen Bedingungen der gesellschaftlich Reproduktion - aufgrund der durch den Äquivalententausch nur vermittelten Form der Gesellschaftlichkeit - generell nur in der Besonderung gegenüber dem naturwüchsigen gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang, in der Form des Staates hergestellt werden können, können auch die gesellschaftlich notwendigen, aber naturwüchsig sich nicht herstellenden Handlungspotentiale nur in vom Staat organisierten Bildungsinstitutionen gesellschaftlich entwickelt werden. Über diese Besonderung des Staates vermittelt sich zugleich eine relative Verselbständigung des Bildungssystems und der in ihm erzeugten Erziehungsleistungen gegenüber den gesellschaftlichen Funktionszwängen des kapitalistischen Reproduktionsprozesses. Freilich werden damit nicht die durch die gesellschaftliche Form der Arbeit und Reproduktion bestimmten Restriktionen der Entwicklung der Subjekte prinzipiell aufgehoben. Vielmehr werden durch die im Bildungssystem organisierten Erziehungsprozesse nur die naturwüchsig sich

ergebenden Schranken der Entwicklung der Subjekte soweit hinausgeschoben, wie dies die Kontinuität des formbestimmten gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses erfordert.

Die Vergesellschaftung der Erziehungsprozesse in einem vom Staat getragenen oder kontrollierten Bildungssystem hat jene gesellschaftlich notwendigen Fähigkeiten herzustellen, die dem kapitalistisch formbestimmten Reproduktionsprozeß und seiner Kontinuität vorausgesetzt sind und doch durch die materiellen Lebensbedingungen der Subjekte als Glieder des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters in den Formen ihrer produktiven Vernutzung durch das Kapital und in der familialen Reproduktion und Erziehung sich nicht herstellen.

Dementsprechend ist die Entwicklung des Bildungssystems in seiner allgemeinbildenden Funktion (1) also gesellschaftlich vor allem dadurch bestimmt, daß in ihm die gesellschaftliche Durchschnittspotenz an a l l g e m e i n e n kognitiven, affektiv-motivationalen und kommunikativen Fähigkeiten, an Handlungsorientierungen und Kenntnissen zu entwickeln sind, die als allgemeine Bedingungen der Kontinuität gesellschaftlicher Reproduktion die Subjekte zu einer Anpassung an die s p e z i f i s c h e n technisch-organisatorischen Produktionsbedingungen, zur Anpassung an die sich verändernden Formen der Arbeitsverausgabung sowie an die damit verbundenen Kooperationserfordernisse befähigen. Darüber hinaus ist die Entwicklung des Bildungssystems aber auch dadurch bestimmt, daß in ihm auch jene Fähigkeiten als subjektive Handlungspotentiale entwickelt werden müssen, die die Subjekte zur Verarbeitung derjenigen historisch entwickelten Funktionszwänge und -differenzierungen befähigen, die als infrastrukturelle Reproduktionsbedingungen die Kontinuität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses vermitteln. Denn die Subjekte müssen die Gesamtheit der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, d.h. auch die Handlungsanforderungen der staatlichen und gesellschaftlichen Institutionen, in denen die infrastrukturellen Reproduk-

(1) Die Aussagen im fortlaufenden Text beziehen sich hauptsächlich auf die a l l g e m e i n b i l d e n d e F u n k t i o n des Bildungssystems. Zur näheren Bestimmung dieser allgemeinbildenden Funktion vgl. etwa Fend 1974.

tionsbedingungen organisiert werden, verarbeiten können und auch die sozialen Konflikte, die sich aus dem formspezifischen Reproduktionsprozeß ergeben, bewältigen können.

Wenn man die Gesamtheit der durch die gesellschaftliche Form der Reproduktion und d.h. der durch die Wertbewegung bestimmten Funktionszwänge und -differenzierungen, denen die Handlungen der Subjekte untergeordnet sind, in bezug auf den soziologischen Rollenbegriff als einen Differenzierungsprozeß des gesellschaftlichen Rollensystems bestimmt - ohne dabei allerdings jene im Rollenbegriff vorgenommene falsche Abstraktion von der gesellschaftlichen Form der Arbeit und Reproduktion als dem ursächlichen Bedingungszusammenhang der Herausbildung von Funktionszwängen und -differenzierungen mitzuvollziehen (vgl. 2. Kapitel) -, dann lassen sich die im Bildungssystem zu entwickelnden Handlungspotentiale wie folgt bestimmen:

Im Bildungssystem sind die relevanten sozialen Rollen, die sie regulierenden Normen und die zu ihrer Umsetzung im Prozeß sozialen Handelns notwendigen Kenntnisse zu vermitteln.

Dieses Rollenlernen bezieht sich als ein soziales Lernen auf die Entwicklung der kognitiven, affektiv-motivationalen und kommunikativen Fähigkeiten sowie auf die Entwicklung der notwendigen Kenntnisse, die zur Verarbeitung der unterschiedlichen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen erforderlich sind. Die Ausdifferenzierungen und Veränderungen des gesellschaftlichen Rollensystems erfordern dementsprechend eine Anpassung des Bildungssystems und der in ihm entwickelten kognitiven, affektiv-motivationalen und kommunikativen Fähigkeiten von Subjekten, so daß diese dadurch befähigt werden, die sich differenzierenden, verändernden und widersprüchlichen gesellschaftlichen Rollenanforderungen im Bereich beruflicher Tätigkeit, in der individuellen Reproduktion, d.h. in Freizeit und Familie, und in den gesellschaftlichen Institutionen zu verarbeiten. Dabei muß das Bildungssystem aufgrund der über den Verwertungsimperativ vermittelten zunehmenden Vergesellschaftung der kapitalistischen Reproduktion, den damit verbundenen Innovations- und Mobilitätszwängen in seinen Erziehungsleistungen zunehmend so modifiziert werden, daß die entwickelten Fähig-

keiten als Handlungspotentiale von Subjekten nicht allein Konformität gegenüber vorgegebenen und internalisierten Handlungsanforderungen (Normen) erzeugen. Vielmehr wird es mit den sozialen Folgeerscheinungen der in stofflich-organisatorischen und strukturellen Veränderungen kapitalistischer Reproduktion sich vermittelnden Innovations- und Mobilitätszwänge für die Kontinuität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses erforderlich, die psychisch-sozialen Anpassungshemmnisse der Subjekte gegenüber sich rasch verändernden Reproduktionsbedingungen aufzulösen.

Mit der fortschreitenden gesellschaftlichen Entwicklung muß somit das Bildungssystem so modifiziert werden, daß in ihm Handlungspotentiale von Subjekten entwickelt werden, die die Bereitschaft und Fähigkeit beinhalten, sich auf neue Gegebenheiten und Anforderungen einzustellen, widersprüchliche Handlungsanforderungen und psycho-soziale Konflikte zu verarbeiten, die sich aus den naturwüchsigen und gegenüber den Bedürfnissen und dem Wollen der Subjekte verselbständigten gesellschaftlichen Bewegung ergeben.

Die Spezifik dieser gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale, deren Entwicklungsnotwendigkeit sich auf das Bildungssystem der BRD (in seinen allgemeinbildenden Funktionen) als Innovations- und Anpassungsdruck auswirkt, bestimmt sich dabei durch die empirischen Entwicklungstendenzen und Erscheinungsformen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, die sich mit den entwickelten gesellschaftlichen Bedingungen kapitalistischer Reproduktion in der BRD ergeben. Diese Handlungsanforderungen sind im folgenden Abschnitt in ihren empirisch relevanten Merkmalen herauszuarbeiten, um so die im Bildungssystem der BRD zu entwickelnden Handlungspotentiale als Fähigkeiten oder Qualifikationen von Subjekten zu analysieren und damit den objektiven gesellschaftlichen Bezugsrahmen und Problemhintergrund der Fragestellung dieser Arbeit nach der Spezifik gesellschaftlich notwendiger kommunikativer Fähigkeiten und den Bedingungen ihrer Herausbildung im Subjekt zu konkretisieren.

Wenn dabei die Veränderungen relevanter Aspekte der gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen in ihren Auswirkungen auf die Notwendigkeit der Herausbildung entsprechender Fähigkeiten der gesellschaftlichen Subjekte als Anpassungs- und Innovationsdruck begriffen werden, der zur Modifikation des Bildungssystems, der in ihm organisierten Lernprozesse und der sie bestimmenden Ziele des Lernens führt, so wird doch dieser Innovations- und Anpassungsdruck nur als eine Entwicklungsdeterminante begriffen, die die E n t w i c k l u n g s t e n d e n z von Veränderungen im Bildungssystem bestimmt. Es ist keineswegs davon auszugehen, daß die realen Veränderungen im Bildungssystem lineare Anpassungsprozesse des Bildungssystems an die jeweiligen Anforderungen des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses sind. Vielmehr vollzieht sich dieser Anpassungsprozeß selbst relativ naturwüchsig und in sich widersprüchlich, sind die Innovationen im Bildungssystem und die auf sie bezogenen Planungen und Planungsausführungen des Staats als des gesellschaftlichen Trägers des Bildungssystems durch ökonomische Restriktionen und widersprüchliche staatliche Handlungsimperative bestimmt, die sich aus den zyklisch sich zur Geltung bringenden Widersprüchen zwischen lang- und kurzfristigen Verwertungszwängen ergeben.

Für diesen relativ naturwüchsigen, nichtlinearen Anpassungsprozeß des Bildungssystems an die sich verändernden gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen gibt es mehrere systematische und empirisch belegbare Begründungen, die in der Diskussion über die Bildungsreform in der BRD relativ ausführlich dargelegt worden sind (1) und hier nicht weiter im einzelnen ausgeführt werden müssen. Sie werden hier nur angedeutet, insoweit sie den vermittelten Charakter verdeutlichen, in dem sich gesellschaftliche Handlungs- und Lernanforderungen auf das Bildungssystem auswirken. Von linearen Anpassungszwängen kann aus mehreren Gründen nicht gesprochen werden: Zum einen ist die dargestellte Beziehung zwischen dem Bildungssystem und den Kontinuitätserfordernissen kapitalistischer Reproduktion (z.B. aufgrund der Substitutionalität von Arbeitskräften im Prozeß

(1) Vgl. dazu etwa Huisken 1972; Ronge, Schmieg 1974; Heinrich 1973; Briese, Büchner u.a. 1973.

technologischer Neuerungen) ein Verhältnis relativ elastischer Komplementarität. Aufgrund dieses elastischen Komplementaritätsverhältnisses kann eine Diskrepanz (des Bildungssystems gegenüber den Reproduktionserfordernissen des Gesamtsystems gesellschaftlicher Reproduktion) kaum eine krisenhafte Funktionsstörung im Gesamtsystem gesellschaftlicher Reproduktion erzeugen (vgl. Ronge, Schmieg 1974,103ff.), wenngleich Veränderungen der gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen und damit der von den Subjekten zu bewältigenden Handlungsanforderungen notwendig Anpassungsprozesse im Bildungssystem nach sich ziehen, also die Entwicklung des Bildungssystems nicht unabhängig von den Veränderungen im System der gesellschaftlichen Reproduktion ist.

Zudem sind die Veränderungen im Bildungssystem deshalb nicht als lineare Anpassungsprozesse an die Veränderungen im Gesamtsystem kapitalistischer Reproduktion zu begreifen, weil die gesellschaftlich notwendigen Anpassungen im Bildungssystem sich der Struktur nach nur vollziehen können als ein reaktiver und relativ naturwüchsig verlaufender Ausgleichungsprozeß von Widersprüchen, die sich zwischen den effektiven Leistungen des Bildungssystems und den Lern- und Handlungsanforderungen des kapitalistisch formbestimmten Reproduktionsprozesses ergeben, und zwar aufgrund der über die Besonderung des Staates vermittelten relativen Verselbständigung des vom Staat getragenen Bildungssystems und aufgrund des naturwüchsig, d.h. nicht planvoll sich entwickelnden Gesamtsystems kapitalistischer Reproduktion.

Andererseits ist aber wiederum diese relative Verselbständigung des Bildungssystems und die durch den Verwertungsimperativ erzeugte Knappheit der Ressourcen, welche die Gesellschaft zur Unterhaltung und Fortentwicklung des Bildungssystems aufbringen kann (vgl. Huisken 1972,220ff.), eine wesentliche Ursache für die Ausweitung staatlicher Steuerungsfunktionen und wissenschaftlich fundierter Rationalisierungs- und Planungsverfahren, mit denen die Verselbständigung des Bildungssystems eingeholt und vorhandene und entstehende Dysfunktionalitäten zwischen dem Bildungssystem und dem Gesamtsystem gesellschaftlich formbestimmter Reproduktion verringert werden. Die gesell-

schaftliche Funktion dieser Prozesse besteht in der Abstimmung des Bildungssystems auf die gesellschaftlich notwendig zu entwickelnden Fähigkeiten und in einer effektiven Organisation der dazu notwendigen Erziehungs- und Lernprozesse. Wenngleich die in diesen Funktionszusammenhang eingebundene Entwicklung wissenschaftlicher Analyse- und Planungsverfahren etwa in Form der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung oder in Form bildungsökonomischer und curricularer Ansätze spezifischen gesellschaftlichen Erkenntnisrestriktionen unterliegt (1) und über die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse zur Veränderung des Bildungssystems und der in ihm organisierten Lernprozesse die naturwüchsige Bewegung des Gesamtsystems gesellschaftlicher Reproduktion sowie die relative Verselbständigung des Bildungssystems auch nicht aufgehoben werden kann, erhalten wissenschaftliche Analysen und Planungsmethoden doch wichtige Funktionen bei der Anpassung des Bildungssystems an die gesellschaftlichen Reproduktionserfordernisse. (2)

---

(1) Vgl. z.B. zu den Erkenntnisrestriktionen, die sich in den bildungsökonomischen Forschungs- und Planungsansätzen niederschlagen: Ronge, Schmieg 1974.

(2) Vgl. z.B. Huiskens Analyse der Funktion von Bildungsökonomie und Didaktik (vgl. Huisken 1972). Huisken untersucht allerdings nur die ökonomischen, d.h. wertmäßigen Determinanten, die auf einen Rationalisierungsprozeß des Bildungssystems und auf die Entwicklung bzw. Anwendung dazu notwendiger wissenschaftlicher Erkenntnisse drängen. Dabei werden kaum die stofflichen, gebrauchswertmäßigen Determinanten analysiert, die in der Diskrepanz zwischen empirisch vorfindlichen Sozialisations- und Erziehungsresultaten und den gesellschaftlich notwendigen Sozialisations- und Erziehungsleistungen begründet sind und auf eine Entwicklung und Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse über Entstehungsbedingungen und Herstellungserfordernisse bestimmter subjektiver, gesellschaftlich notwendiger Fähigkeiten drängen.

1.2. Empirische Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen in der BRD

Es sind nun die empirischen Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in der BRD in relevanten Zügen zu bestimmen, um so die auf das Bildungssystem der BRD wirkenden Innovations- und Anpassungszwänge erkennbar zu machen und um den gesellschaftlichen Bezugsrahmen und Problemhintergrund der Fragestellung dieser Arbeit zu konkretisieren.

Die Entwicklungsdynamik der Veränderung der technisch-organisatorischen Basis der Produktion, der Strukturveränderung des gesellschaftlichen Produktionskörpers in der BRD und damit die Auswirkungen auf die Handlungsanforderungen, d.h. auf die notwendigen Qualifikationen, Fähigkeiten und Kenntnisse, über die die Subjekte als Glieder des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters als Handlungspotentiale verfügen müssen, ist bestimmt durch die Akkumulationsbedingungen, die sich mit dem Ende der Rekonstruktionsphase für das westdeutsche Kapital herstellen (vgl. Hirsch 1971,76ff.; Schoeller, Semmler u.a. 1974). Die zyklischen Verlaufsformen der Akkumulation (Akkumulationszyklen), die im Anschluß an die Rekonstruktionsphase erkennbar sind, modifizieren zwar phasenspezifisch diese Entwicklungsdynamik, ohne sie allerdings grundsätzlich zu verändern. Bestimmend für die Entwicklungsdynamik der gesellschaftlichen Reproduktion sind seit dem Ende der Rekonstruktionsphase des westdeutuschen Kapitals vor allem solche Verwertungsstretegien, die sich in auf die Steigerung der Arbeitsproduktivität gerichteten Rationalisierungsprozessen umsetzen, und zwar durch Anwendung produktiverer Technologien.

Diese durch den Einsatz produktiverer Technologien bestimmten verwertungsbedingten Rationalisierungsstretegien sind nicht allein durch die sich verengenden Schranken determiniert, die der extensiven Expansion des Kapitals mit der Verengung des Arbeitskräftepotentials seit dem Ende der Rekonstruktionsphase gesetzt sind. Sie sind zugleich auch determiniert durch das mit dieser Ausschöpfung des Arbeitskräftepotentials verbundene Ansteigen der Lohnkosten und den dadurch sich verrin-

gernden Verwertungsgrad des Kapitals. Diese Bedingungen des Akkumulationsprozesses des Kapitals führen seit Beginn der 60er Jahre in großem Umfang zur Neuanlage von fixem Kapital in Form der Anwendung produktiverer Technologien und über die dadurch mögliche Freisetzung und Wiederbeschäftigung von Arbeitskräften zu einer Ausweitung der Produktion auf erhöhter und stofflich veränderter Stufenleiter. Die durch die Entwicklung und Anwendung neuer Produktionsmethoden, Arbeitsverfahren und Werkstoffe bedingten Produktivitätsfortschritte veränderten nicht nur die Anforderungen an die Verausgabung von Arbeitskraft in gesellschaftlichem Umfang, sondern die relativ große Freisetzung und Wiederbeschäftigung (vgl. RKW 1970,33ff.) erfordert als Bedingung der Kontinuität des Verwertungsprozesses auch eine erhöhte soziale Beweglichkeit der Subjekte als Glieder des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters.

Wenngleich die umfangreiche Neuanlage von fixem Kapital in neuer technologischer Form, durch deren gesellschaftlichen Umfang veränderte Qualifikationen oder Fähigkeiten als subjektive Handlungspotentiale erforderlich werden, auch in der Mitte der 60er Jahre über das einzelkapitalistische Streben nach Extraprofit zur Entwicklung von Überkapazitäten und zu einem sinkenden Verwertungsgrad führte, hat doch mit der Rezession von 1966/67 die Bedeutung technologischer Innovationen nicht abgenommen, sondern sich lediglich den gegebenen Verwertungsbedingungen angepaßt. In der Folge fand zwar eine Verlangsamung der 'Technisierung' statt und setzte sich eine rationellere Investitionspolitik durch, mit der die Anwendung neuer Technologien nach strengeren Rentabilitätskriterien selegiert wurde (vgl. Baethge, Gerstenberger u.a. 1973,44). Doch wurde mit der Verknappung des Arbeitskräftepotentials und den damit steigenden Lohnkosten nach der Rezession 1966/67 die Anwendung produktiverer Technologien und Arbeitsverfahren - wenn auch in einem verringerten Umfang - wiederum zu einer wesentlichen Bedingung des wirtschaftlichen Wachstums und d.h. der Vergrößerung des akkumulierbaren Mehrprodukts.

Auch mit der sich 1974 herausbildenden Krise (vgl. Hoffmann, Semmler 1975) wird die Tendenz zu einer fortschreitenden Anwendung produktiverer, d.h. arbeitssparender Technologien nicht

unterbrochen. Es ist vielmehr davon auszugehen, daß veränderte und arbeitssparende Produktionsmethoden forciert zur Lösung der Verwertungsschwierigkeiten des Kapitals eingesetzt werden und davon besonders arbeitsintensive Branchen der Produktion betroffen sind.

Bei den relativ hohen Lohnkosten in der BRD und zur Erhaltung der Konkurrenzfähigkeit des westdeutschen Kapitals auf dem Weltmarkt stellen die Entwicklung und Anwendung neuer Produktionsmethoden durch Einsatz von fixem Kapital in neuer technologischer Form und die darauf aufbauende Ausweitung der Produktion durch Wiederbeschäftigung freigesetzter Arbeitskräfte wesentliche Entwicklungsmomente des kapitalistischen Verwertungsprozesses und damit der Entwicklung des Gesamtsystems gesellschaftlicher Reproduktion dar. Die Bedeutung der Entwicklung und Anwendung produktiverer Technologien wächst insbesondere mit der Verringerung der Arbeitslosigkeit, d.h. mit der Verengung des verfügbaren Arbeitskräftepotentials (vgl. Hirsch 1971,84ff.). Zwar führen die Tendenz der durch die Anwendung produktiverer Technologien bestimmten Erhöhung der organischen Zusammensetzung des Kapitals und auch die relativ hohen Lohnkosten, die die Bedingungen der Kapitalverwertung eher noch verschlechtern, zu einem vermehrten Kapitalexport (vgl. Hoffmann, Semmler 1975, 28f.), doch wird sich dieser vor allem auf die Auslagerung und den Aufbau von solchen Produktionszweigen mit relativ geringem technischem Entwicklungsstand und Qualifikationsanforderungen sowie großer Arbeitsintensität beziehen, so daß dadurch sich die

> "... Arbeitsteilung zwischen Ländern mit unterschiedlichem technischem Entwicklungsstand und verschiedenem hohen Lohnniveau erheblich ausdehnen wird. Dadurch verschiebt sich die Produktionsstruktur in der BRD mehr und mehr zu solchen Gütern, die hinsichtlich Entwicklung, Konstruktion und Fertigung einen hohen technischen Entwicklungsstand bedingen." (RKW 1970,224f.)

Dieser Prozeß determiniert auch für den künftigen Entwicklungszeitraum starke Innovationszwänge vor allem für die Bereiche Entwicklung, Konstruktion und Fertigung. Die Veränderung der technisch-organisatorischen Basis durch Anwendung neuer Technologien kommt insbesondere in den Produktions-, Verwaltungs- und Dienstleistungebereichen verstärkt zur Geltung,

> "... die in hohem Maße a r b e i t s i n t e n s i v sind und die bisher nur sehr partiell von Rationalisierungsmaßnahmen betroffen waren. Derartige Arbeits- und Produktionsprozesse gewinnen zum Teil zunehmend an quantitativem Umfang durch steigende Nachfrage an ihren Produkten ... und/oder an sachlicher (kostenbezogener) Bedeutung .... Arbeitsintensität (bei steigenden Lohnkosten), Umfang und Bedeutung führen ... zu betrieblichen Strategien, diese Prozesse zu rationalisieren ... ."
> (Böhle, Altmann 1972,42f.)

Als weiteres Indiz der verwertungsbedingten Bedeutung technologischer Innovationen für die Rationalisierung des Produktionsprozesses in der gegenwärtigen Entwicklungsphase kann die Tatsache angesehen werden, daß Produktivitätsfortschritte durch organisatorische Maßnahmen mit steigender Mechanisierung der Produktion abnehmen, d.h. abhängig werden von der Neuanlage von fixem Kapital in neuer technologischer Form.

Diese technologischen Innovationen, ihr gesellschaftlicher Umfang und ihre Auswirkungen setzen in der Realisierung weitgehende Formveränderung der Verausgabung von Arbeitskraft voraus bzw. haben eine solche Veränderung zur Folge. Das bedeutet, daß mit den verwertungsbedingten Innovationen, mit den naturwüchsigen gesellschaftlichen Formen und Folgen ihrer Durchsetzung, sich die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, d.h. die notwendigen Fähigkeiten und Kenntnisse verändern, über die die Subjekte als Glieder des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters verfügen müssen.

Dieser Prozeß in seiner naturwüchsigen, gegenüber den Bedürfnissen und dem bewußten Wollen der Subjekte weitgehend verselbständigten Bewegungsform erfordert von den Subjekten nicht nur erhöhte instrumentelle, d.h. kognitive Anpassungsleistungen, sondern er erfordert zugleich erhöhte affektiv-motivationale Fähigkeiten oder Beweglichkeit, um die psycho-sozialen Konflikte und Probleme, die sich mit diesen Veränderungen ergeben, zu verarbeiten. Denn die Veränderungen in den gegenständlichen Arbeitsbedingungen und damit verbundener Handlungsanforderungen ist immer mit Veränderungen der sozialen Kontexte verbunden, in die die gegenständlichen Handlungsgegebenheiten eingelagert sind. Die soziale Verarbeitung der Folgen technologischer Innovationen erfordert deshalb von den gesellschaftlichen Subjekten

kognitive u n d affektiv-motivationale Verarbeitungsleistungen, um die entwickelten sozialen Handlungsorientierungen und -motive als Bestandteile ihrer Identität umzustrukturieren und die neuen sozialen Handlungsanforderungen in das Gefüge subjektiver Handlungsorientierungen integrieren zu können.

Der gesellschaftliche Umfang, in dem sich die verwertungsbedingten Innovationen als Formveränderung der Verausgabung von Arbeitskraft auswirken und darüber erhöhte instrumentelle und soziale Anpassungsleistungen an veränderte gesellschaftliche Handlungsanforderungen erfordern, ergibt sich sowohl aus den Folgen der Anwendung produktiverer Technologien für die nach Freisetzung wiederbeschäftigten Teile des Gesamtarbeiters als auch aus den Folgen für die nicht freigesetzten Teile. Denn nicht nur die Arbeitsbedingungen nach Freisetzung Wiederbeschäftigter werden durch technische Neuerungen verändert, sondern auch die Arbeitsbedingungen der nicht von Freisetzungen betroffenen Teile des Gesamtarbeiters.

Die notwendigen sozialen und instrumentellen Anpassungsleistungen an veränderte Arbeitsbedingungen werden insbesondere in gesellschaftlichem Umfang dadurch vergrößert, daß die Anwendung produktiverer Produktionsmethoden sich nicht nur in der Anwendungsbranche auswirkt, sondern auf die gesamte Produktion übergreifende Auswirkungen hat. Da die Anwendung neuer Technologien sich vollzieht durch größere Dimensionierung von Produktionsanlagen, Nutzung neuer Arbeitsverfahren, Anwendung höherer Mechanisierungsstufen und neuer Werkstoffe sowie die Sicherung bzw. Erweiterung der Nachfrage zur Entwicklung neuer Projekte führt, wirken sich diese Veränderungen nicht nur auf die Anforderungen innerhalb der einzelnen Branchen aus, sondern auf die Veränderung der Nachfragestruktur nach Gebrauchswerten und damit auch der Produktionsstruktur (vgl. RKW 1970, 51ff.). Exportbedingte Nachfrage und die Prozesse der Werkstoffsubstitution, Energiesubstitution, Anwendung von Meß- und Regeltechnik bei Teil- und Vollautomatisierung, Optimierung von Ausführungs- und Entscheidungsfunktionen betrieblicher Organisation durch Einsatz von Computern bewirken neben Schrumpfungsprozessen einzelner Branchen beschleunigte Kapitalakkumulation und Produktionswachstum in der kunststoffverarbeitenden

und mineralölverarbeitenden Industrie sowie in der elektrotechnischen und chemischen Industrie.

Die Bedingungen beruflicher Tätigkeit und der durch sie gesetzten Handlungsanforderungen werden in gesellschaftlichem Umfang auch dadurch verändert, daß im Rahmen der durch Konzentrationsprozesse sich vollziehenden Vergesellschaftung der Produktion und der Verwissenschaftlichung der Produktion sowohl die betrieblichen Entscheidungs- und Organisationsprozesse und Zirkulationsfunktionen optimiert werden müssen als auch systematische Forschungs-, Entwicklungs- und Planungsarbeit notwendig wird (vgl. Hirsch 1971,88ff.). Zur Lösung von Zirkulationsproblemen und zur Optimierung betrieblicher Entscheidungen wird vermehrt kaufmännisches und Organisationspersonal notwendig und zur Planung und Kontrolle wissenschaftlich organisierter Produktionsprozesse wird zunehmend vermehrt technisch-wissenschaftliches Personal erforderlich.

Darüber hinaus ist mit dem Anwachsen der Staatstätigkeit, welche mit der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion aufgrund der dabei wachsenden Widersprüche und Reproduktionsprobleme notwendig wird, eine Entwicklung und Differenzierung der gesellschaftlichen Institutionen zur Bewältigung der Reproduktionsprobleme gegeben. Diese Entwicklung und Differenzierung bedingt, daß ein wachsender Teil des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters zur Organisation der Staatsfunktionen in den staatlich getragenen Institutionen und auch im expandierenden Bildungssystem tätig ist, in dem die sozialen Fähigkeiten und Kenntnisse als Handlungspotentiale zu einem funktionsadäquaten Verhalten in den gesellschaftlichen Institutionen entwikkelt werden.

Diese Entwicklungstendenzen der fortschreitenden Anwendung produktiverer Technologien im Produktionsprozeß und der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion erzeugen also umfangreiche Strukturveränderungen im gesellschaftlichen Arbeits-

kräfteeinsatz (1) und damit zugleich auch veränderte Anforderungen an Qualifikationen oder Fähigkeiten, über die die Subjekte als Handlungspotentiale verfügen müssen. Diese sind näher zu charakterisieren.

Das ökonomische Interesse an der Erhöhung der Arbeitsproduktivität in der Form der Durchsetzung produktiverer Technologien und rationellerer Organisationsformen der Arbeit wirkt sich in der kapitalistischen Form ihrer Durchsetzung generell widersprüchlich auf die Entwicklung der Anforderungen an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse aus. Diese durch industriesoziologische und arbeitswissenschaftliche Untersuchungen empirisch bestätigte Entwicklungstendenz (vgl. RKW 1970,210ff.; vgl. Böhle, Altmann 1972) ist bestimmt durch die kapitalistische Form der Entwicklung der Produktivkraft, deren immanente Tendenz es ist, qualifizierte Arbeitskraft überflüssig zu machen bzw. durch geringer qualifizierte, einfache Durchschnittsarbeit zu ersetzen. Dabei erfordern jedoch die stofflichen Bedingungen der Durchsetzung dieses Prozesses in der Form der zunehmenden Mechanisierung bis zu teil- und vollautomatischen Produktionssystemen und der Zerlegung komplexer Arbeitsvollzüge in einfache Durchschnittsarbeit beständig auch höher oder nur anders qualifizierte Arbeitskräfte. Diese Widersprüchlichkeit der Entwicklung, die sich nicht nur in dem Bereich der unmittelbaren Produktion, sondern ebenfalls in den kaufmännischen und technischen

(1) Die Tendenz der Veränderung im Arbeitskräfteeinsatz fassen Osterland, Deppe u.a. wie folgt zusammen: "Das ökonomische Interesse an der Erhöhung der Produktivkraft Arbeit, das sich in der Entwicklung und im Einsatz neuer Produktionstechniken niederschlägt, führt dazu, daß ein immer geringerer Teil der Beschäftigten nötig ist , um die Versorgung der Gesamtbevölkerung mit materiellen Produkten zu gewährleisten. Gleichzeitig erhöht sich die Zahl derer, die mittelbar zu dieser materiellen Güterproduktion beitragen: die der technischen Angestellten im Zusammenhang mit der technisch-wissenschaftlichen Entwicklung vor allem im fertigungsvorbereitenden Bereich (Forschung, Entwicklung, Konstruktion); die der kaufmännischen Angestellten im Zusammenhang mit der erhöhten Warenproduktion vor allem im Bereich der Zirkulation (Handel, Verkehr, Werbung). Schließlich nimmt auch die Zahl der Beamten mit Erweiterung der Staatsaktivitäten vor allem durch die Ausweitung des Bildungs-, Gesundheits-, Verkehrs- und Transportwesens zu." (Osterland, Deppe u.a. 1973, 25)

Angestelltentätigkeiten und im sogenannten Dienstleistungssektor abzeichnet, wird verstärkt durch das uneinheitliche technologische Niveau der Produktion in der BRD. Dadurch realisieren sich Innovationen im Arbeits- und Produktionsprozeß je nach der Ausgangsbasis mit unterschiedlichen Folgen für tätigkeitsspezifische Anforderungen (vgl. Kaufhold, Melke u.a. 1972).

Als allgemeine Tendenz, die durch die Entwicklung und Anwendung produktiverer Technologien in Form neuer Arbeitsverfahren, Werkstoffe und höherer Mechanisierungsstufen trotz produktionsbereichsspezifischer Ausformungen sich durchsetzt, kann bei der industriellen Arbeit "... eine Verschiebung innerhalb der Anforderungsstruktur zu geistig-psychischen Anforderungen (festgestellt werden, J.R.), während körperliche Arbeitsanforderungen abnehmen." (RKW 1970,227)

Sowohl durch die Veränderung der Produktionsstruktur als auch durch die brancheninternen Veränderungen der Produktionsbedingungen werden traditionelle, durch klassische Lehr- und Produktionsfachberufe vermittelte Qualifikationen zunehmend entwertet (vgl. Lutz, Winterhager 1970,328ff.,331ff.; Kaufhold, Melke u.a. 1972,17f.) und diese Arbeitskräfte von der sozialen Degradierung bedroht. Mit der zunehmenden Mechanisierung der Produktionsabläufe werden solche Tätigkeiten und Qualifikationen bedeutungsloser, die u n m i t t e l b a r auf das Produkt einwirken bzw. produktorientiert sind, gegenüber solchen Tätigkeiten, die mit der Produktion mehr mittelbar zusammenhängen in Form von Steuer-, Überwachungs-, Kontroll- und aufsichtsführenden Tätigkeiten (vgl. RKW 1970,209). Relevante Teile traditioneller Industriequalifikationen der produktionsspezifischen Facharbeiter werden im Zuge der Höhermechanisierung und Teilautomatisierung einerseits dadurch überflüssig gemacht, daß mit der Anwendung komplexerer Technologien branchenspezifische Produktionsarbeitsgänge an Bedeutung verlieren (vgl. Opperländer, Baumann u.a. 1971,428f.) und andererseits dadurch, daß mit entwickelteren Technologien im Arbeits- und Produktionsprozeß produktorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten, praktische Erfahrung und Improvisationsfähigkeit (vgl. Lutz, Winterhager 1970,331f.) zunehmend entwertet werden. Die

neuen Formen der Industriearbeit an höhermechanisierten Anlagen, die neben die alten Formen treten, erfordern weniger Arbeitskräfte mit Facharbeiterqualifikation, dafür aber zunehmend angelernte Arbeitskräfte auf unterschiedlich hohem Qualifikationsniveau (vgl. Lutz, Winterhager 1970,336ff.). Diese Tendenz einer zunehmenden Bedeutung angelernter Tätigkeiten ist daraus abzuleiten, daß mit der Verwissenschaftlichung der Produktion das Qualifikationspotential ungelernter Arbeitskräfte nicht ausreicht, um die komplexen Anlagen funktionsgerecht und verantwortungsvoll bedienen zu können und relevante Aspekte der unanschaulichen Struktur der Produktionsprozesse, die sich nicht eindeutig in technische Regeln umsetzen lassen, kognitiv realisieren zu können. Gleichzeitig ist das gesellschaftliche Wissen in den technischen Anlagen soweit vergegenständlicht, daß deren Steuerung und Kontrolle zunehmend weniger spezifische Berufsausbildung und Berufserfahrung erfordert (vgl. Opperländer, Baumann u.a. 1971,428f.), dafür aber zunehmend sogenannte prozeßunabhängige Fähigkeiten notwendig werden.Andererseits gewinnen mit der Höhermechanisierung neue wichtige Formen der Industriefacharbeit an Bedeutung, die mit der Wartung, Reparatur, Maschineninstallation, Werkzeugbau und technischen Kontrolle verbunden sind (vgl. Kaufhold, Melke u.a. 1971,18f.). Sie erfordern neuartige Qualifikationen. Mit der zunehmend unanschaulicher werdenden Struktur der Produktionsabläufe, bei steigender Mechanisierung, der weniger durch das Produkt als durch die technischen Verfahren bestimmten Arbeitsanforderungen werden bei diesen Formen industrieller Arbeit Anforderungen bedeutsam, die sich nicht auf produktorientierte Fähigkeiten und Fertigkeiten beziehen und nicht wie diese weitgehend im Zusammenhang mit berufspraktischen Erfahrungsprozessen generiert werden können, sondern die sich auf technische Fähigkeiten und anlagespezifische technisch-organisatorische Kenntnisse wie auch prozeßunabhängige Fähigkeiten beziehen (vgl. Kern, Schu - mann 1970,67ff.).

Technische Qualifikationen als allgemeine Fähigkeiten und Kenntnisse bezüglich abstrakter technischer Funktionszusammenhänge und ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen Voraussetzungen werden verstärkt - wenn auch auf sehr unterschiedli-

chem Niveau und in unterschiedlicher Breite - für eine wachsende Zahl von Personal für Instandhaltung, Reparatur, Maschineninstallation, Werkzeugbau usw. erforderlich und zur Voraussetzung der flexiblen Konkretisierung in verschiedenen Anwendungsbereichen.

Mit der wachsenden Bedeutung dieser Anforderungen und entsprechender Fähigkeiten sowohl für spezifische qualifizierte Arbeitsformen als auch für die schnelle Anpassung von Arbeitskräften an sich verändernde anspruchsvolle technische Bedingungen der Produktion wächst nicht nur im Rahmen der beruflichen Ausbildung die Bedeutung organisierter Lernprozesse zur Aneignung wissenschaftlicher Kenntnisse und Entwicklung der Fähigkeit, Probleme wissenschaftlich zu begreifen.

Auch für die allgemeinbildende Funktion der im Bildungssystem organisierten Erziehungsprozesse (Schule) erhalten somit Lernprozesse, die auf die Entwicklung formaler kognitiver Fähigkeiten, wissenschaftlicher Begriffe und methodisch kontrollierter Problemlösungsstrategien bezogen sind, eine zunehmend größere Bedeutung. Die Entwicklung der Fähigkeit formalen Denkens und ihrer flexiblen Anwendbarkeit auf unterschiedliche Problemfelder wird zu einem wesentlichen Innovationserfordernis, das die Veränderung von Lernprozessen innerhalb gesellschaftlich organisierter Erziehung bestimmt.

Der gleiche Innovationsanstoß zur Entwicklung komplexer kognitiver und darüberhinaus auch sozialer Fähigkeiten im Bildungssystem wird auch dadurch verstärkt, daß sogenannte prozeßunabhängige Fähigkeiten zunehmend an Bedeutung gewinnen. Diese prozeßunabhängigen Fähigkeiten werden mit Mechanisierungsfortschritten vor allem für Steuer- und Überwachungstätigkeiten an höhermechanisierten und teilautomatisierten Anlagen und für die neuen Formen der Industriefacharbeit bedeutsam. Prozeßunabhängig sind diese Fähigkeiten in dem Sinne, daß sie relativ unabhängig von s p e z i e l l e n beruflichen Erfahrungs- und Lernprozessen generiert werden können und sich relativ problemlos auf wechselnde Anwendungsbedingungen übertragen lassen, wenn sie einmal als Handlungspotential des arbeitenden Subjekts verfügbar

sind. Der Inhalt dieser Fähigkeiten wird in industriesoziologischen und arbeitswissenschaftlichen Untersuchungen sehr global charakterisiert. Er wird gekennzeichnet als "Denkvermögen in 'kybernetischen Zusammenhängen'", "hohes Perzeptionsvermögen, Abstraktionsvermögen, Reaktionsfähigkeit und logisches Denkvermögen" (vgl. RKW 1970,227). Kern und Schumann kennzeichnen den Inhalt prozeßunabhängiger Fähigkeiten wie folgt: "Flexibilität (verstanden als Fähigkeit der schnellen Anpassung an neue Arbeitsgegebenheiten); technische Intelligenz (verstanden als Fähigkeit zum kausalen, abstrahierenden und hypothetischen Denken); Perzeption (verstanden als Fähigkeit der Wahrnehmung von Veränderungen in einem komplexen Signalsystem); technische Sensibilität (verstanden als Fähigkeit zum Einfühlen in komplexe technische Zusammenhänge); Verantwortung (verstanden als Fähigkeit des gewissenhaften, zuverlässigen und selbständigen Arbeitsverhaltens)" (Kern, Schumann 1970,68). Es handelt sich hierbei offensichtlich um ein höchst komplexes Handlungspotential, das sowohl allgemeine kognitive und lernmotivationale Dispositionen umfaßt als auch soziale Dispositionen, die sich auf die Fähigkeit zur konfliktarmen Adaptation veränderter sozialer Handlungsanforderungen und zur flexiblen Verhaltensänderung beziehen. Denn die Dimension Flexibilität und Verantwortung beinhaltet nicht nur eine instrumentell auf veränderte technische Arbeitsbedingungen bezogene Lernbereitschaft und -fähigkeit, sondern gleichzeitig eine auf wechselnde soziale Verhaltenserfordernisse bezogene s o z i a l e L e r n b e r e i t s c h a f t u n d L e r n f ä h i g k e i t. Diese soziale Flexibilität organisiert subjektiv Strategien der Realitätsdeutung, durch die objektive instrumentelle und soziale Lernerfordernisse integriert werden in das subjektiv handlungsleitende Systen von Motiven und Handlungsorientierungen und damit initiativ oder wenigstens konfliktarm verarbeitet werden können.

Die mit den Formen der Mechanisierung und Teilautomatisierung sich verändernden Handlungsanforderungen lassen sich für den Bereich der Industriearbeit jedoch nicht so interpretieren, daß ihre Veränderung generell komplexere Handlungspotentiale als Qualifikationen für den unmittelbaren Arbeitsprozeß erfordert. Vielmehr gehen diese Prozesse mit Dequalifizierungsprozessen einher oder

erfordern nur v e r ä n d e r t e Qualifikationen. Empirisch ist diese Tendenz festzustellen an dem Tatbestand, daß bei Prozessen der Höhermechanisierung Arbeitsformen, die sich durch geringere Qualifikationsanforderungen, geringe Entwicklungsmöglichkeiten für Qualifikationen, durch restriktive Arbeitssituationen mit starker Leistungsbeanspruchung und psychische Belastung auszeichnen, keineswegs entscheidend verringert werden (vgl. Kern, Schumann 1970,139f.). Aus Gründen der Profitabilität werden von den Kapitalen beständig bestehende und neue Formen der spezialisierten Teilarbeit auf höhere Mechanisierungsstufen übertragen (vgl. Kern, Schumann 1972,28ff.). Zwar verschiebt sich das Anforderungsprofil der Verausgabung von Arbeitskraft mehr auf geistig-psychische Formen, doch sind dies großteils nur andere Qualifikationen, die nicht vermehrte Lern- und Lehrarbeit zu ihrer Entwicklung erfordern. Dennoch tragen auch solche bloßen Verschiebungen in den Handlungsanforderungen zur Modifikation der im Bildungssystem zu entwickelnden gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale von Subjekten bei, und zwar insofern die Effizienzsteigerung des gesellschaftlich organisierten Erziehungsprozesses eine Konzentration des Lernens auf die gesellschaftlich dominanten, wenn auch nicht erhöhten Anforderungen und entsprechenden Fähigkeiten erfordert.

Erhöhte und veränderte Fähigkeiten vor allem prozeßunabhängiger Art, deren Herstellungsnotwendigkeit sich auf das Bildungssystem als Innovationsdruck auswirkt, werden vor allem bei dem wachsenden Teil derjenigen Produktionsarbeiter notwendig, die die mit der Durchsetzung von höheren Mechanisierungsstufen vermehrt anfallenden Steuerungs- und Überwachungstätigkeiten ausführen (vgl. RKW 1970,306ff.). Darüber hinaus wachsen jedoch auch die Anforderungen an technischen Qualifikationen und prozeßunabhängigen Fähigkeiten bei dem sich mit Mechanisierung und Automatisierung vergrößernden Personal zur Verrichtung von Instandsetzungs- und Reparaturarbeiten. Allerdings werden diese Tendenzen wiederum durch Rationalisierungsmaßnahmen abzuschwächen versucht (vgl. RKW 1970,326ff.).

Ähnliche Entwicklungstendenzen der Entwicklung der Handlungsanforderungen und damit der notwendigen Qualifikationen oder

Fähigkeiten sind bei gleichen Polarisierungsmerkmalen auch im sogenannten Dienstleistungssektor erkennbar, obgleich hier die Mechanisierungs- und Automatisierungsprozesse weniger weit fortgeschritten sind (vgl. RKW 1970,140ff.).

Die Entwicklungstendenzen der Veränderung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen werden weiter bestimmt durch die Veränderungen der Handlungsanforderungen im Bereich technischer und kaufmännischer Angestelltentätigkeiten. Die Veränderungen in diesen Bereichen haben einen beachtlichen Umfang:

Allgemein bedingt die Vergesellschaftung der Produktion die gesellschaftliche Entwicklung und Anwendung der Wissenschaft, die durch den Verwertungsimperativ bestimmte Entwicklung und Anwendung neuer Produktionsmethoden, Werkstoffe und Arbeitsverfahren ein Anwachsen der Elemente geistiger Arbeit vor allem in Form von Zirkulationstätigkeiten und sekundären Produktionstätigkeiten, die auf die Entwicklung, Planung und Kontrolle des Produktionsprozesses gerichtet sind.

Nicht nur qualitativ erhöhen sich damit in gesellschaftlich relevantem Maße die Anforderungen, zu deren Bewältigung im Bildungssystem entsprechende Qualifikationen als Handlungspotentiale von Subjekten entwickelt werden müssen, sondern auch der quantitative Umfang dieser Tätigkeiten und der mit ihnen verbundenen Anforderungen erweitert sich stark und erfordert so auch entsprechende quantitative Ausweitung der Bildungsproduktion. Die quantitativen Ausweitungen der mit den Prozessen der Vergesellschaftung der Produktion und der Anwendung der Wissenschaft auf den Produktionsprozeß verbundenen Tätigkeiten reflektieren sich nicht nur im zunehmenden Anteil der kaufmännischen und technischen Angestellten an der Gesamtzahl der Erwerbstätigen (vgl. Baethge, Gerstenberger 1973, Tab. 15), sondern auch in der Zahl der Beschäftigten in der Industrie (vgl. Opperländer, Baumann u.a. 1971,415f.).

Die wachsende Notwendigkeit der Anwendung der Wissenschaft auf den kapitalistischen Produktionsprozeß zur Verbesserung der Profitmöglichkeiten erfordert vermehrte Verfügung von solchen Fähigkeiten und Kenntnissen, die der Anwendung der Wissenschaft in Form neuer Technologien, Produkte und Werkstoffe durch die

einzelnen Kapitale vorausgesetzt sind. Darüber hinaus erfordert die gesellschaftliche Entwicklung und Anwendung von Wissenschaft erweiterte Staatsfunktionen, über die Wissenschaft als allgemeines Wissen für unterschiedliche konkrete Anwendungsmöglichkeiten in staatlich finanzierten und kontrollierten Forschungsinstituten generiert wird. Denn ein großer Teil der gesellschaftlich notwendigen allgemeinen, nicht anwendungsbezogenen Forschung kann von den Einzelkapitalen nicht organisiert und finanziert werden, weil trotz wachsender Bedeutung der Forschung sowohl die Ungewißheit ihrer wirtschaftlichen Verwertung, das Risiko eines nur potentiellen Nutzeffekts für die Einzelkapitale wächst (vgl. Opperländer, Baumann u.a. 1971,18f.) und die potentiellen Ergebnisse von Grundlagenforschungen in keinem unmittelbar überhaupt kalkulierbaren Zusammenhang zu Nutzung und Verwertungsprozessen von Einzelkapitalen stehen. Wenn sich aus ökonomischen Gründen die Einzelkapitale weitgehend darauf beschränken, anwendungsnahe Forschung in Kooperationszusammenhängen verschiedener Unternehmen zu organisieren und zu finanzieren, teilweise mit staatlicher Unterstützung (vgl. Hirsch 1970,116ff.), wird die Sichrung der Kontinuität des Akkumulationsprozesses des Kapitals abhängig von der staatlichen Organisation und Finanzierung wissenschaftlicher Innovationspotentiale sowie von der vermehrten Ausbildung hochqualifizierter Arbeitskräfte an Hochschulen und Fachhochschulen (vgl. Hirsch 1970,109ff.). Dieser erweiterte Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften für Forschungsaufgaben unterschiedlicher Anwendungsnähe wirkt sich als Innovationsdruck auf das Bildungssystem und die Schule als dessen allgemeinbildenden Bestandteil aus im Sinne einer notwendigen Anhebung derjenigen allgemeinen Fähigkeiten, die der Bewältigung dieser spezifischen Aufgaben vorausgesetzt sind.

In der gleichen Richtung wirkt sich der erweiterte Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften aus, der aus der wachsenden, von den Einzelkapitalen betriebenen Forschungs-, Entwicklungs- und Konstruktionsarbeit resultiert. Die Entwicklung neuer Technologien, Werkstoffe usw., ihre Anwendung in Form neuer Produktionsverfahren, hochmechanisierter Aggregatsysteme und teil-

automatischer Anlagen setzt in erweitertem Umfang die Verfügbarkeit von wissenschaftlich ausgebildeten Arbeitskräften für hochspezialisierte Arbeitsaufgaben voraus. Es wächst damit nicht nur quantitativ der Bedarf an ingenieurtechnischem Personal für Aufgaben der Entwicklung, Konstruktion, Fertigungsplanung, -sicherung und -steuerung, auch der Inhalt der Tätigkeiten erweitert sich und führt mit der Anwendung von Optimierungsverfahren betrieblicher Ausführungs- und Entscheidungsverfahren zu neuen arbeitsteiligen Funktionen und der Notwendigkeit angemessener Fähigkeiten und Kenntnisse (vgl. Kaufhold, Melke u.a. 1972,22ff.). Engpässe, die das Tempo technologischer Innovationen beeinträchtigen, haben in der Vergangenheit gerade bei diesem hochqualifizierten Personal bestanden (vgl. RKW 1970, 92ff.).

Diese Tendenz der quantitativen Ausweitung hochqualifizierter und spezialisierter Tätigkeiten und der Notwendigkeit, die Fähigkeiten und Kenntnisse entsprechend anzuheben bzw. zu erweitern, wirkt sich auf die technischen Angestellten jedoch zunehmend widersprüchlich aus. Durch die Einführung der elektronischen Datenverarbeitung werden im technischen Bereich Fähigkeiten und Kenntnisse, die zu der Verarbeitung von Daten in den Entwicklungs-, Planungs-, Entwurfs- und Konstruktionsabteilungen von technischen Angestellten ausgeführt werden, zunehmend entwertet (vgl. Fuhrmann 1971,8ff.; Kaufhold, Melke u.a. 1972,23f.); dafür werden aber zum Teil neue wissenschaftliche Kenntnisse und Problemlösungsstrategien gefordert. Die damit sich abzeichnende Tendenz der Polarisierung der Anforderungsstruktur auch im Bereich der technischen Angestelltentätigkeiten ist in ähnlicher, jedoch stärkerer Ausprägung auch bei den kaufmännischen Angestelltentätigkeiten zu erkennen.

Der quantitative Umfang und das qualitative Niveau von kaufmännischen Angestelltentätigkeiten wird der Tendenz nach erweitert bzw. angehoben durch die erhöhte Warenproduktion und durch die unter stark monopolistischen Marktbedingungen den Kapitalen sich aufherrschende verstärkte Notwendigkeit zur Absatz-, Personal- und Finanzplanung. Gleichzeitig bewirkt die kapitalistische Rationalisierung in diesen Tätigkeiten ähnlich wie bei den

technischen Angestelltentätigkeiten, daß relativ komplizierte geistige Tätigkeiten in einfache geistige Arbeit verwandelt werden, vor allem durch die zunehmende Mechanisierung und Automatisierung der Büroarbeit. Während auf der einen Seite vermehrt hochqualifizierte Arbeitskräfte für Aufgaben der Organisation und Datenverarbeitung notwendig werden, werden auf der anderen Seite geringqualifizierte Arbeitskräfte , die traditionelle Formen der Büroarbeit ausführen, von der Freisetzung bedroht. Arbeitskräfte der mittleren Qualifikation auf der Ebene der Sachbearbeiter unterliegen starken Dequalifizierungstendenzen mit der Folge der sozialen Degradierung (vgl. Fuhrmann 1971,13ff.; Kaufhold, Melke u.a. 1972,22; Lutz, Winterhager 1970,339ff.).

Mit der Rationalisierung der Büroarbeit vor allem bei mittleren Qualifikationsanforderungen entstehen neue Formen der Arbeitsverausgabung, die ähnlich wie Veränderungen im Bereich der Industriearbeit sich dadurch auszeichnen , daß arbeitsplatzbezogene Erfahrungen innerhalb eines Betriebsbereiches und in langer Tätigkeit erworbene Fertigkeiten relativ unbedeutend werden im Verhältnis zu allgemeinen Fähigkeiten wie abstraktem Denken und schnellem Auffassungsvermögen gegenüber Arbeitsgegenständen und automatisierten Prozeßabläufen, die in abstrakten Symbolformen organisiert sind.

Diese prozeßunabhängigen Fähigkeiten erhalten eine wachsende Bedeutung für kaufmännische wie für technische Angestelltentätigkeiten. Gleichzeitig wachsen in beiden Tätigkeitsbereichen die Anforderungen an die technischen Fähigkeiten, wobei darunter sowohl wissenschaftliche Problemlösungsstrategien als auch mathematisch-naturwissenschaftliche Kenntnisse und Kenntnisse ökonomischer, organisations- und leitungswissenschaftlicher Zusammenhänge zu verstehen sind.

Für den weiten Bereich mittlerer Qualifikationen läßt sich die Entwicklung so zusammenfassen:

> "Die zunehmende Rationalisierung im Angestelltenbereich bis hin zur Automation führt dazu, daß der bisherige Typ des Angestellten-Sachbearbeiters mit seiner beruflichen Qualifikation, seiner entsprechenden Ausbildung und seiner betrieblichen Erfahrung auf einem begrenzten Sach- und Fachgebiet zunehmend entwertet wird. Die neue Arbeitssituation in der Verwaltung der Großbetriebe - aber wahrscheinlich nicht nur dieser - scheint dagegen einen anderen Typ des Angestellten zu fordern. An die Stelle einer bereits

spezialisierten Berufsausbildung muß eine umfassende Allgemeinbildung treten, an die Stelle von Sacherfahrungen, die in langen Dienstjahren erworben wurden, eine neue Mobilität, die vor allem auf geistiger Wendigkeit und Anpassungsfähigkeit beruht." (Fuhrmann 1971,105)

Neben diesen besonderen Ausformungen und Begründungen von Handlungsanforderungen beruflicher Tätigkeit machen sich allgemeine Anforderungen geltend, die zunehmend für alle Teile des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters an Bedeutung gewinnen: Mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit wachsen nicht nur - wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen - die Anforderungen an die kognitiven Fähigkeiten als kognitive Dimension des subjektiven Handlungspotentials. Mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit wächst vielmehr zugleich auch die gesellschaftliche Relevanz allgemeiner, d.h. hochgradig flexibler s o z i a l e r Fähigkeiten und spezifischer sozialer Orientierungen. Sie werden zunehmend mehr Bestandteil der unmittelbar auf die beruflichen Tätigkeit bezogenen Fähigkeiten und Kenntnissen. Im Zusammenhang der Charaktierisierung prozeßunabhängiger Fähigkeiten wurde dies bereits angedeutet.

Die wachsende Bedeutung dieser Bestandteile subjektiver Handlungspotentiale erklärt sich daraus, daß in dem Maße, wie durch die Entwicklung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit die individuelle Zurechenbarkeit von Leistungsergebnissen generell erschwert wird und zudem durch aufgabendiskontinuierliche Statusorganisation im Betrieb die formalen Kontrollmöglichkeiten verringert werden, die Notwendigkeit entsteht, äußere Kontrollen durch innere zu ersetzen (vgl. Offe 1970).

Denn unter Bedingungen kapitalistischer Produktion,d.h. der widersprüchlichen Interessenlage zwischen Kapitaleignern und Produzenten, sind soziale Kontrollen eine wesentliche Bedingung zur Erzielung optimaler Produktionsergebnisse. Aus diesem Grunde wächst die Bedeutung normativer Berufsrollenelemente im Sinne internalisierter normativer sozialer Verhaltenskontrollen:

"Die in die Funktionsbedingungen des Arbeitsablaufs eingepaßten Motive und Identifikationen der Arbeitenden stellen eine Produktivkraft dar, die als gesellschaftli-

che Vorleistung aus primären und sekundären Sozialisationsprozessen entspringt, und auf die Organisationen, in denen heute industriell-bürokratische Arbeit stattfindet, in höherem Maße angewiesen sind als jemals zuvor." (Offe 1970,132f.)

Allerdings lassen sich die sich mit der Entwicklung der gesellschaftlichen Potenzen der Arbeit ergebenden sozialen Kontroll- und Steuerungsprobleme in ihrer wachsenden gesellschaftlichen Bedeutung keineswegs auf die wachsende Komplexität des Produktionsprozesses und der angewandten Technologien als solche reduzieren. Vielmehr sind diese sozialen Kontroll- und Steuerungsprobleme wesentlich durch die bestimmte gesellschaftliche Form des Produktionsprozesses und der Entwicklung der Produktionspotenzen bedingt. Denn der sinkende Identifikations- und Motivationswert des Arbeitsprozesses als gesellschaftlichem Produktionsprozeß resultiert wesentlich aus dem gegenüber dem bewußten Wollen und den Bedürfnissen der arbeitenden Subjekte verselbständigten, durch den Verwertungsimperativ kapitalistischer Produktion bestimmten gesellschaftlichen Bewegungszusammenhang; denn dieser setzt sich in einer gegenüber den arbeitenden Subjekten zunehmenden Äußerlichkeit und Undurchschaubarkeit der Produktivkraftentwicklung und ihrer sozialen Folgen durch.

Der mit der Undurchschaubarkeit und Äußerlichkeit sich ergebende sinkende Identifikations- und Motivationswert des Arbeitsprozesses und die damit verbundenen wachsenden sozialen Kontroll- und Steuerungsprobleme machen die I n t e r n a l i s i e r u n g von Kontrollmechanismen, von sozialen Normen zu subjektiven Orientierungen sozialen Handelns zu einer wichtigen Voraussetzung gesellschaftlicher Arbeitsprozesse. Die Substitution äußerer Kontrollen durch innere Kontrollen erfordert jedoch - wie Offe (vgl. Offe 1970) deutlich macht - auf der Grundlage der sich entwickelnden Produktionsbedingungen weniger die Internalisierung von Kontrollmechanismen in Form inhaltlich eng umgrenzter sozialer Handlungsnormen. Wichtiger wird vielmehr eine abstrakte Prozeßqualifikation sozialer Art(1),

(1) Der Ausdruck Prozeßqualifikation bezieht sich hier auf die Tatsache, daß sie eine abstrakte soziale Adaptivität organisiert. In bezug auf die konkreten Bedingungen des jeweiligen Produktionsprozesses ist dies eine prozeßunabhängige oder auch extrafunktionale Fähigkeit.

eine abstrakte Flexibilität, die die handelnden Subjekte befähigt, flexible und auf wechselnde situationsspezifische Anwendungsbedingungen bezogene, durch abweichende subjektive Motivlagen wenig eingeschränkte soziale Anpassungsleistungen zu generieren. Dies erfordert - abgesehen von den kognitiven Voraussetzungen - die Herausbildung von subjektiven Handlungspotentialen, die weniger in der Stabilisierung inhaltlich festgelegter und eng umgrenzter sozialer Orientierungen und Handlungsmotive bestehen, als vielmehr in generalisierten Handlungsmotiven und Handlungsorientierungen, mit denen der Anpassungsprozeß an die mit dem Produktionsprozeß gesetzten sozialen Anforderungen als solcher zur handlungsleitenden Norm und zum handlungsleitenden Motiv wird. Die Herausbildung dieser sozialen Fähigkeit und ihr entsprechender affektiv-motivationaler Dispositionen ist eine wesentliche Voraussetzung der Konfliktreduzierung unter gesellschaftlichen Bedingungen, die die Anwendung äußerer sozialer Kontrollen im Produktionsprozeß zunehmend erschweren und doch solche Kontrollen beständig erfordern.

> "In den Lebensstil integrierte regulative Normen, Anpassungsbereitschaft, Vermeidung von Konflikten, Loyalität mit den herrschenden Interessen der Organisation, Übernahme der kulturellen Muster der herrschenden Statusgruppe, Fähigkeit zur antizipatorischen Sozialisation usw. - kurz: eine mehr oder weniger abstrakte Adaptivität ..." (Offe 1970,96f.)

wird damit zunehmend wichtiger für die Substitution äußerer Kontrollen durch innere Kontrollen und wesentlicher Bestandteil gesellschaftlich notwendiger Fähigkeiten, die im Bildungssystem als subjektives Handlungspotential zu entwickeln sind.

Faßt man die empirischen Entwicklungstendenzen der Veränderung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen zusammen, die sich in der verwertungsbedingten Anwendung produktiverer Technologien und der zunehmenden Vergesellschaftung der Produktion im Bereich unmittelbar beruflicher Tätigkeit ergeben, so wird folgendes erkennbar:

Trotz der in sich widersprüchlichen Auswirkungen der Anwendung produktiverer Technologien ist als allgemeine Tendenz erkennbar, daß sich mit der Anwendung produktiverer Technolgie das Anforde-

rungsprofil verändert und neue Anforderungen entstehen. Wenn diese auch nicht generell h ö h e r e Anforderungen darstellen, so sind es doch zunehmend Anforderungen, die kognitive und soziale Fähigkeiten eines höheren Allgemeinheitsgrades, d.h. größerer Flexibilität zur flexiblen sozialen, also kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitung erfordern. Es gewinnen vor allem prozeßunabhängige Fähigkeiten, also abstrakte kognitive und soziale, auf unterschiedliche Anwendungsbedingungen beziehbare Fähigkeiten an Bedeutung. Von den Subjekten als Gliedern des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters werden zunehmend Fähigkeiten als subjektive Handlungspotentiale gefordert, die abstrakte und allgemeine Fähigkeiten in dem Sinne sind, daß sie weniger produkt- und prozeßspezifische Fähigkeiten, die in produkt- und prozeßnahen Lernprozessen entwickelt werden können, als vielmehr Fähigkeiten sind, die sich auf die mit der Verwissenschaftlichung des Produktionsprozesses gesetzten prozeßunspezifischen kognitiven und sozialen Handlungsanforderungen beziehen. Als allgemeine Fähigkeiten können diese weniger im anwendungsnahen Bereich der Produktion erlernt werden, sondern sind diesen vorausgesetzt und bilden sich in ihrer Grundstruktur bereits in familialen und schulischen Eriehungsprozessen. Sie bestehen vor allem in der Fähigkeit zum formalen und hypothetischen Denken, in der Verarbeitung abstrakter Symbolzusammenhänge und in der sozialen Flexibilität zur schnellen Anpassung an neue Arbeitsbedingungen gegenständlicher und sozialer Art.

Die Tendenz der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung kognitiver und sozialer Fähigkeiten höheren Allgemeinheitsgrades wird zusätzlich durch die spezifischen Anforderungen an die prozeßspezifischen Fähigkeiten unterstützt, die für einen wachsenden Teil des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters die Fähigkeit zu wissenschaftlichen Problemlösungsstrategien und umfanreiche wissenschaftliche Kenntnisse erfordern.

Für das Bildungssystem und die in ihm zu entwickelnden Fähigkeiten der Subjekte können diese Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen nicht folgenlos sein. Sie wirken sich auf das Bildungssystem und vor allem auf die allgemeinbildende Schule sowie die vorschulischen Erziehungsprozesse

im Sinne eines Innovationsdruckes aus, der auf die Herstellung entsprechender subjektiver Handlungspotentiale, d.h. kognitiver, affektiv-motivationaler und kommunikativer Basisfähigkeiten zur Verarbeitung der Handlungsanforderungen drängt.

Allerdings ist dieser Innovationsdruck auf die im Bildungssystem organisierten Lernprozesse und ihre Ziele - wie bereits betont - keineswegs allein durch diejenigen Handlungsanforderungen bestimmt, die sich aus den dargestellten Veränderungen im unmittelbaren Produktions- und Arbeitsprozeß mit der Entwicklung und Anwendung produktiverer Technologien ergeben. In seiner allgemeinbildenden Funktion hat das Bildungssystem nämlich auch die Fähigkeiten und Kenntnisse als subjektive Handlungspotentiale zu entwickeln, die die Subjekte zur Verarbeitung derjenigen Handlungsanforderungen befähigen, die sich aus den Funktionszwängen und -differenzierungen im Gesamtsystem gesellschaftlicher Reproduktion ergeben. Denn:

> "Die einzelne Arbeitskraft muß nicht nur produzieren, sondern um das zu können, sich auch reproduzieren können; d.h. sich heutzutage in bürokratischen Kommunikationsweisen auskennen, als Konsument verhalten können, ihre 'staatsbürgerlichen' Funktionen wahrnehmen können etc. Dies erfordert für viele sicherlich ein mehr an Wissens- und Verhaltensvoraussetzungen als ihre Produktionsfunktion." (Baethge 1972,25)

Die Subjekte müssen fähig sein, die zunehmende Komplexität, Widersprüchlichkeit und auch die Instabilität der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen sowie die konflikthaften Situanen zu verarbeiten, die sich in den verschiedenen gesellschaftlichen Handlungsbereichen aus der naturwüchsigen, gegenüber den Bedürfnissen und dem Wollen der Subjekte weitgehend verselbständigten, d.h. aus der durch die Wertbewegung bestimmten widersprüchlichen gesellschaftlichen Entwicklung ergeben. Vor allem die Innovations- und Mobilitätszwänge, die sich aus der verwertungsbedingten Veränderung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen ergeben, beinhalten für die Subjekte als Glieder der Gesellschaft beständige, von ihrem Wollen und ihren Bedürfnissen unabhängige Veränderungen ihrer Lebensbedingungen und damit Brüche in ihrer personalen wie auch sozialen Identität, deren Bewältigung nicht nur ein Erfordernis für die Stabilität

der Subjekte, sondern auch ein Erfordernis für die Kontinuität und Stabilität des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses ist. Denn dieser vermittelt sich auch als ein gegenüber den Subjekten weitgehend verselbständigter Prozeß nur über die Handlungen der Subjekte und über die Fähigkeit der Subjekte, die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und Konflikte im Bereich beruflicher Tätigkeit und in den reproduktiven gesellschaftlichen Handlungskontexten zu verarbeiten.

Die Handlungsanforderungen und die damit notwendig werdenden subjektiven Handlungspotentiale, die zur Bewältigung derjenigen Anforderungen notwendig werden, die sich für die Subjekte aus der naturwüchsigen Form der Entwicklung der gesellschaftlichen Produktionspotenzen und der Reproduktionsfunktionen ergeben, sollen verdeutlicht werden an der Mobilitätsproblematik. Denn diese gewinnt mit dem Umfang von technologischen Innovationen und den damit verbundenen sozialen Folgen zunehmend an gesellschaftlicher Bedeutung.

1.3. Mobilitätsprozesse und subjektive Fähigkeiten zu ihrer Verarbeitung

Der gesellschaftliche Umfang technologischer Innovationen, ihre Auswirkungen auf die Veränderung im gesellschaftlichen Arbeitskräfteeinsatz und die mit diesen Mobilitätsprozessen verbundenen notwendigen Verarbeitungsleistungen der Subjekte als Glieder des Gesamtarbeiters wurden bereits angedeutet. Die mit den Mobilitätsprozessen verbundenen Anpassungszwänge und Handlungsanforderungen sowie die zu ihrer Verarbeitung notwendigen Fähigkeiten sollen nun genauer bestimmt werden.

Die Veränderung der Anlagesphären des Kapitals und die beschleunigte Anwendung produktiverer Technologien verschieben nicht nur für einen wachsenden Teil des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters das Anforderungsprofil und erfordern teils höhre Qualifikationen für die unmittelbare Tätigkeit, sondern sie erfordern Fähigkeiten zusätzlich für den gesellschaftlichen Gesamtarbeiter, die sich auf seine Flexibilität, auf den P r o -

z e ß der Anpassung an die sich beständig ändernden gesellschaftlichen sozialen und gegenständlichen Bedingungen der Arbeitstätigkeit beziehen. Die sektoralen, branchenspezifischen und regionalen Verschiebungen der Produktionsstruktur und die stofflich-organisatorischen Veränderungen des Produktionsprozesses erzwingen nicht nur in gesellschaftlich relevantem Umfang unterschiedliche Mobilitätsformen (1), sondern sie sind auch von der freiwilligen Mobilität der Subjekte als Glieder des Gesamtarbeiters abhängig. Durch die Veränderungen in der Produktionsstruktur und durch die stofflich-organisatorischen Veränderungen des Produktionsprozesses wird ein relevanter Teil des Gesamtarbeiters mit neuen technischen und sozialen Gegebenheiten konfrontiert, die zwar nicht durchgängig qualitativ neue Anforderungen darstellen, "... ihn aber gleichwohl vor die Aufgabe stellen, sich eine inhaltlich veränderte Umwelt zu erschließen" (Osterland, Deppe u.a. 1973,45) und bestehende soziale, mit seiner Berufssituation verbundene Orientierungen und Lebensgewohnheiten aufzugeben. Diese Anpassungszwänge sind für den einzelnen nur dann vollziehbar, wenn ihnen auch bestimmte soziale Fähigkeiten, d.h. affektiv-motivationale und kognitive Dispositionen subjektiv entsprechen. Ihre Entwicklung stellt nicht nur ein gesellschaftliches Erfordernis dar, um die mit dem gesellschaftlichen Umfang dieser Mobilitätszwänge verbundenen gesellschaftlichen Konfliktpotentiale zu neutralisieren,

---

(1) Die Erscheinungsformen der Mobilität sind unterschiedlicher Art und fallen in der praktischen sozialen Bewegung zusammen bzw. treten in bestimmten Kombinationen auf, die unterschiedliche Belastungen für den Einzelnen darstellen. Als Formen der Mobilität sind hier zu nennen: Wohnungswechsel, verschiedene Formen des Unternehmens- bzw. Betriebswechsels, innerbetrieblicher Wechsel, verschiedene Formen des Wechsels der Arbeitsfunktion (Berufswechsel, echter , unechter Arbeitswechsel), verschiedene Formen des 'Statuswechsels' (vgl. Dedering, Gülden u.a. 1970,9ff.). Der Begriff der Mobilität bezieht sich auf die bloße Erscheinungsform gesellschaftlicher Veränderungen, ohne die subjektiven Fähigkeiten, die diesen Veränderungen entsprechen müssen und die objektiven Bedingungsmomente zu bezeichnen. Die subjektiven Fähigkeiten, die der Verarbeitung der unterschiedlichen Mobilitätserfordernisse entsprechen, können mit dem Begriff der Flexibilität bzw. Disponibilität bezeichnet werden.

sie ist notwendig auch aus spezifischen gesellschaftlichen Bedingungen des Verwertungsprozesses.

Zum einen bedingt nämlich die wachsende Größe des fixen Kapitals und seine tendentiell längere Umschlagszeit ein erhöhtes Verwertungsrisiko, das auf der Seite der subjektiven Produktionsbedingungen dadurch nur minimiert werden kann, daß die Anlaufszeit neuer Produktionstechnologien und damit verbundene 'Reibungsverluste' verringert werden durch den Einsatz von flexiblen Arbeitskräften, die sich dadurch auszeichnen, daß sie sich den neuen sozialen und technischen Erfordernissen schnell und bereitwillig anpassen (vgl. Kern, Schumann 1972, 48ff.).

Zum anderen ist mit der in periodischen Schwankungen stattfindenden Ausschöpfung des Arbeitskräftepotentials auch das Rekrutierungspotential von Arbeitskräften für neue, insbesondere in den Wachstumsindustrien entstehende Arbeitsplätze so verengt, daß der Mehrbedarf insbesondere an qualifizierten Arbeitskräften zunehmend mit Arbeitskräften aus anderen Branchen abgedeckt werden muß (vgl. Dedering, Gülden u.a. 1970,2), also abhängig wird auch von der subjektiven Bereitschaft von Arbeitskräften, Mobilitätsprozesse a u s e i g e n e m A n t r i e b zu exekutieren. Zwar macht sich die Veränderung von Produktionsstruktur und stofflich-organisatorischer Basis der Produktion für große Teile des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters 'mobilitätsfördernd' durch äußeren Zwang geltend, sie ist aber in ihrem Tempo und Charakter abhängig auch von der Fähigkeit und Bereitschaft der Arbeitskräfte (vgl. Weltz 1971,6), Mobilitätsprozesse aus eigener Initiative zu vollziehen. Zur Bewältigung der wachsenden Mobilitätsanforderungen und -zwänge sind also nicht nur erweiterte berufliche Basisqualifikationen für wechselnde Spezialisierungsleistungen und die Bereitschaft und Fähigkeit zum Weiterlernen erforderlich. Vielmehr entsteht mit der wachsenden Bedeutung von Mobilitätsprozessen für das wirtschaftliche Wachstum und auch für die Reduktion gesellschaftlicher Konfliktpotentiale, die sich aus einer durch subjektive Mobilitätshemmnisse verschärften Arbeitslosigkeit ergeben können, die gesellschaftliche Notwendigkeit, die subjektive Fähigkeit und Bereitschaft für f r e i w i l l i g e Mobilitätsprozesse zu entwikkeln.

Die Verringerung subjektiver Mobilitätshindernisse als potentielles Wachstumshindernis und gesellschaftliches Konfliktpotential erfordert die Herausbildung von subjektiven Handlungspotentialen im Bildungssystem, durch die die sozialen Prozesse der Anpassung an wechselnde Tätigkeitsanforderungen und damit verbundene soziale Umwelten nicht nur kognitiv bewältigt, sondern auch zum regulativen Motiv des Handelns werden.

In diesem Sinne betont der "Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtgesellschaftlichen Entwicklung" bereits in seinem Gutachten von 1965/66, daß der wirtschaftliche Wachstumsprozeß nicht nur "... von den Arbeitnehmern die Bereitschaft, erlerntes Wissen und Können zu erweitern und zu erneuern, gegebenenfalls sogar den Arbeitsplatz oder den Betrieb, den Beruf oder den Wohnort zu wechseln" verlangt, sondern auch "... die Bereitschaft, sich von überlieferten Vorstellungen vom sozialen Rang bestimmter beruflicher Lebensformen zu trennen, wenn der wirtschaftliche Fortschritt diese veralten läßt;" (Sachverständigenrat 1965).

Wenngleich eine derartige soziale Flexibilität, die ihr zugrunde liegenden kognitiven und affektiv-motivationalen Fähigkeiten keineswegs den unmittelbaren ökonomischen Interessen der Einzelkapitale entspricht, diese vielmehr Arbeitskraft an die spezifischen Anwendungsbedingungen dss einzelnen Unternehmens zu binden versuchen und deshalb auch Mobilitätserfordernissen nur durch kurzfristige Anlern- und begrenzte Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen nachkommen (vgl. Böhle, Altmann 1972,192ff.), erfordert doch der gesamtgesellschaftliche Strukturwandel der Produktion und des Arbeitskräfteeinsatzes, der gesellschaftliche Reproduktionsprozeß in seiner Gesamtheit eine solche über das einzelkapitalistische Interesse hinausgehende Entwicklung sozialer Flexibilität der gesellschaftlichen Subjekte. Böhle und Altmann (vgl. Böhle, Altmann 1972) haben empirische Gründe dafür dargelegt, daß die betrieblichen und einzelkapitalistischen Strategien der Vernutzung, Dequalifizierung und Qualifizierung nicht nur die Fähigkeit und Bereitschaft der Anpassung von Arbeitskräften (Flexibilität) an neue Arbeitsbedingungen und soziale Situationen vermindert und damit die sozialen Risiken für

den einzelnen wachsen, sondern daß diese individuellen Risiken auch ein gesellschaftliches Risiko darstellen. Denn sie verschärfen die arbeitsmarktpolitischen Probleme, insbesondere die Probleme der optimalen Nutzung verfügbarer Arbeitskräfte unter Bedingungen wachsender Knappheit von Arbeitskräften überhaupt oder nur bestimmter qualifizierter Teilgruppen (vgl. Böhle, Altmann 1972,56ff.,134ff.,233ff.). Diese Schwierigkeiten, die nicht nur Probleme für den wirtschaftlichen Wachstumsprozeß als Akkumulationsprozeß des Kapitals, sondern auch psychosoziale Konflikte für den Einzelnen beinhalten und mit der Verallgemeinerung solcher Konflikte sich zu einem gesellschaftlichen Konfliktpotential ausweiten können, ergeben sich aus den "subjektive(n) Hemmnissen" (Böhle, Altmann 1970,91).

Diese subjektiven Hemmnisse bestehen vor allem in unzureichenden sozialen Lernpotentialen, d.h. in unzureichenden kognitiven und affektiv-motivationalen Fähigkeiten der Subjekte zur aktiven Verarbeitung der aus den verwertungsbedingten gesellschaftlichen Entwicklungen resultierenden Anpassungszwänge und Veränderungen im beruflichen und außerberuflichen Bereich. Dabei sind diese psychischen Hemmnisse der Anpassung an sich verändernde gesellschaftliche Lebensbedingungen weitgehend das Resultat eben dieser gesellschaftlichen Lebensbedingungen, d.h. der bestimmten gesellschaftlichen Form, in der sich diese Lebensbedingungen als Bewegung der Kapitale und damit weitgehend gegenüber den Bedürfnissen und dem bewußten Wollen der Subjekte verselbständigt modifizieren. Denn es sind gerade die Auswirkungen der gesellschaftlich formbestimmten Entwicklung des gesellschaftlichen Lebenszusammenhangs auf die Arbeits- und Reproduktionsbedingungen der Subjekte, die weitgehend auch die subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten dieser objektiven Bedingungen determinieren; für relevante Teile des Gesamtarbeiters formieren sie Handlungspotentiale und Handlungsorientierungen, die eher passiv-resignative Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen und Konflikte befördern als eine aktive und selbstmotivierte Anpassung an die durch die Veränderung der Produktionsstruktur und der technisch-organisatorischen Basis der Produktion erzeugten Mobilitätserfordernisse. Dies

zeigt sich vor allem an der Ausprägung der sozialen Sicherheitsorientierung, welche das Arbeitsmarktverhalten der Mehrzahl der Arbeitskräfte bestimmt. Weltz kommt in einer empirischen Untersuchung zum Arbeitsmarktverhalten zu dem Resultat, daß die Mehrzahl der Arbeitskräfte vor allem an der Sicherung des Arbeitsplatzes (vgl. Weltz 1971,18) orientiert ist und eine defensive Grundhaltung gegenüber dem Arbeitsplatzwechsel einnimmt. Die Strategien der Sicherung des Arbeitsplatzes richten sich vor allem auf die berufliche Kontinuität durch "Kumulierung der fachberuflichen Erfahrung" innerhalb eines Betriebes und damit auf die "Integration in eine bestimmte betriebliche Sphäre" (vgl. Weltz 1971,21), kaum auf die Wahrnehmung von größeren Verdienstchancen. Das Sicherheitsrisiko wird dabei von der Mehrzahl der Arbeitskräfte vor allem in der durch wirtschaftliche Krisen bestimmten Gefahr des Arbeitsplatzverlustes und weniger in der durch technologische Innovationen und Strukturwandel bedingten Freisetzung und Entwertung gerade der traditionellen, durch lange Betriebserfahrung erworbenen Qualifikationen gesehen.

Ist diese defensive Sicherheitsorientierung auch in der objektiven Lage und in der beschränkten Möglichkeit begründet, auf diese selbst Einfluß zu nehmen, und wird sie zudem durch betriebliche Personalpolitik bekräftigt, so liegt ihr doch keine adäquate Einschätzung des Beschäftigungsrisikos zugrunde. Sie führt zu Strategien der defensiven Risikominderung, zu einem Verhalten, sich durch betriebsspezifische Qualifikationen 'unentbehrlich' zu machen und dadurch den Arbeitsplatzwechsel zu vermeiden. Da durch technologische Innovationen und die daraus resultierenden Strukturveränderungen Arbeitsplätze jedoch nicht nur in Zeiten wirtschaftlicher Krisen unsicher sind und in langjähriger Berufspraxis erworbene Erfahrungen mit fortschreitender Mechanisierung und Automatisierung entwertet werden, sind derartige Strategien der Risikominderung inadäquat. Durch das defensive Arbeitsmarktverhalten wird nicht nur das individuelle Risiko erhöht, sondern als Mobilitätshemmnis beschränkt es auch den gesellschaftlich notwendigen Strukturwandel im Beschäftigungssystem und in der Produktion (vgl. Weltz 1971,21ff.,

34ff.). Die sich wesentlich auf einen lebenslang auszuübenden Beruf und die sich auf die Erhaltung der Betriebszugehörigkeit beziehenden Sicherheits- und Wertorientierungen großer Teile des Gesamtarbeiters und die damit verbundenen Definitionen persönlicher und sozialer Identität, die nicht nur für das persönliche und soziale Wohlbefinden, sondern ebenso für die Leistungs- und Lernbereitschaft entscheidend sind, sind also nicht nur individuell zur Vermeidung sozialer Degradierungsprozesse dysfunktional und damit konfliktträchtig, sie sind auch den objektiven gesellschaftlichen Verhältnissen gegenüber dysfunktional (vgl. Koch, Luxem u.a. 1971,181).

Die fehlende Risikobereitschaft, neue soziale Situationen aktiv zu verarbeiten und gegenstandsbezogene und soziale Lernprozesse aus Eigenmotivation zu vollziehen - so sehr sie durch die Arbeitsplatzunsicherheit selbst bedingt ist (vgl. Böhle, Altmann 1970; RKW 1970,343) -, enthält ein Konflikt- und Risikopotential von gesellschaftlicher Relevanz, das sich besonders in sozial bedeutsamen Situationen wie Dequalifizierung, Umschulung, Weiterbildung und Arbeitsplatzwechsel als subjektives Anpassungshemmnis zur Geltung bringt und sich in den subjektiven Folgen als Identitätsbedrohung oder gar -krise auswirkt.

Böhle und Altmann führen u.a. folgende psychosoziale Anpassungshemmnisse an: Auf der kognitiven Ebene bestehen diese Hindernisse in der fehlenden Breite und zu geringem Allgemeinheitsgrad berufsspezifischer Fähigkeiten (vgl. Böhle, Altmann 1972,71f.); in der ungenügenden Lernfähigkeit und Bereitschaft, die durch die betrieblichen Arbeitsbedingungen oft noch kumulativ verschlechtert wird (vgl. Böhle, Altmann 1972,182f.); und in einer ungenügenden Allgemeinbildung, die sich in der ungenügenden Erfassung gesamtgesellschaftlicher und wirtschaftlicher Entwicklungen und der Unfähigkeit, diese handlungsrelevant auf das eigene soziale Handeln zu beziehen (vgl. Böhle, Altmann 1972,187ff.,242ff.), ausdrücken und damit als ein Hindernis wirken, Handlungsorientierungen entsprechend den objektiv notwendigen Handlungserfordernissen umzuorganisieren.

Auf der sozialen und motivationalen Ebene bestehen diese Hindernisse in der Inadäquatheit von dominanten Berufsorientierungen gegenüber dem objektiven Erosionsprozeß traditioneller Berufsqualifikationen und in den unzureichenden Erfahrungen und Orientierungen zur Verarbeitung der mit diesem Erosionsprozeß einhergehenden Statusveränderungen. Statusveränderungen als Kontinuitätsbrüche im Berufslebenslauf und damit als potentielle Brüche auch in der persönlichen und sozialen Identität können nur schwer und dabei weitgehend nur passiv-resignativ verarbeitet werden (vgl. Böhle, Altmann 1972,41). Subjektive Hindernisse sozialer Anpassungsfähigkeit und -bereitschaft bestehen zudem in der resignativen Einstellung gegenüber den mit technisch-organisatorischen Veränderungen verbundenen Tätigkeitsveränderungen (vgl. Böhle, Altmann 1972,49ff.), in der weitverbreiteten betriebs- und berufsbezogenen statischen Definition der sozialen Identität. Durch diese Definition sozialer Identität wird der durch gesellschaftliche Mobilitätsprozesse erzwungene Gang zum Arbeitsamt zu einer schwerwiegenden sozialen Enttäuschung, die mit "ein(em) Gefühl des 'Betrogenseins'" (Böhle, Altmann 1972,73) verbunden ist. Das Auftreten auf dem Arbeitsmarkt beinhaltet dann eine soziale Verunsicherung, weil es "... eine prinzipiell 'ungewohnte', 'neue' Situation ist, zu deren Bewältigung weder entsprechende Orientierungen herausgebildet, noch erforderliche Orientierungsdaten verfügbar sind." (Böhle, Altmann 1972,74ff.) Soziale und motivationale Hindernisse für Mobilitätsprozesse bestehen weiter vor allem darin, daß Lern- und Umlernprozesse nach dem Eintritt in das Erwerbsleben bei der vorherrschenden integrativen Orientierung gegenüber dem eigenen Betrieb als "... unnormal und ungewohnt, als Bruch im Lebenslauf, als Versagen" (Böhle, Altmann 1972,92) interpretiert werden, da das Zurechtfinden mit der neuen Situation des Lernens bei der Ungewißheit des Erfolgs eine neue Belastung darstellt und gleichzeitig der Lernende einen geringeren sozialen Status hat als der 'Fachmann' und zudem gegen negative Sanktionen seiner sozialen Umwelt sich wehren muß (vgl. Böhle, Altmann 1972,181ff.). Dies hat wesentlich seinen Grund darin, daß die Lernrolle in der bestehenden Gesellschaft nicht nur als für Erwachsene untypisch angesehen

wird, weil der Erwachsene als 'fertig' gilt (vgl. Böhle, Altmann 1972,92,Anm.38), sondern weil Lernen unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen gleichzeitig ein gesellschaftliches Abhängigkeitsverhältnis reproduziert, in dem sich der Lernende der Autorität und Willkür der Lehrinstanz unterzuordnen hat.

Diese Ausführungen machen deutlich, daß die individuellen Probleme, die sich mit der Bewältigung von gesellschaftlich notwendigen Mobilitätsprozessen ergeben, nicht nur in ungenügenden kognitiven Fähigkeiten zur Anpassung an Veränderungen tätigkeitsspezifischer Handlungsanforderungen bestehen, sondern zugleich und vor allem in den ungenügenden sozialen Fähigkeiten zur aktiven Verarbeitung der gesellschaftlichen Mobilitätsprozesse und -anforderungen. Abgesehen davon, daß auch die Entwicklung und Aktualisierung kognitiver Fähigkeiten selbst abhängig ist von sozial vermittelten Motivierungsprozessen, also nur innerhalb bestimmter sozialer Bezüge und ihrer motivierenden Wirkung sich entfalten, bestehen nämlich die Probleme vor allem in den unzureichenden affektiv-motivationalen Fähigkeiten zur sozialen Verarbeitung derjenigen Belastungen im privaten und öffentlichen Bereich, die mit erzwungenen Mobilitätsprozessen und gesellschaftlich notwendigen freiwilligen Mobilitätsprozessen verbunden sind. Die soziale, d.h. affektiv-motivationale und kognitive Anpassungsfähigkeit und Bereitschaft ist vor allem dadurch beschränkt und wirkt sich als Hindernis für Mobilitätsprozesse und als latentes gesellschaftliches Konfliktpotential aus, daß die subjektiven Handlungsorientierungen und Motive sowie die mit ihnen verbundenen Realitätsdeutungen als Bestandteile der persönlichen und sozialen Identität hinter den für die gesellschaftlichen Mobilitätsprozesse n o t w e n d i g e n Orientierungen, Motivlagen und Realitätsdeutungen 'hinterherhinken'. Diese Diskrepanz, die objektiv im gesellschaftlichen Produktionsverhältnis, seiner gegenüber den Bedürfnissen und dem bewußten Wollen der Subjekte verselbständigten Form der Bewegung begründet ist, resultiert aus der Spezifik der generalisierten Handlungsorientierungen und -motive, die sich mit der psychischen Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen im Prozeß der primären und sekundären

Sozialisation ergeben. Sie bauen auf relativ statischen Identitätsdefinitionen auf, sind vor allem auf die Vermeidung von Risiken und Konflikten bezogen und befähigen die Subjekte wenig, sich gegenüber den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen flexibel zu verhalten. Diese auf die Vermeidung von Konflikten und Risiken gerichteten Handlungsorientierungen und die mit ihnen verbundenen Motive und Bedürfnisse sind nur zur Verarbeitung beschränkter Erfahrungsbereiche und Problemfelder geeignet, so daß ungewohnte Situationen als solche als Risiko bzw. Konfliktsituationen interpretiert und gemieden werden, da es für sie keine stabilen Interpretationen und Verhaltensformen gibt und damit die objektiv risikoträchtige soziale Lage noch subjektiv verschärft wird. Diese Strategien der Risiko- und Konfliktreduktion, die für große Teile des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters kennzeichnend sind, müssen sich insbesondere in den Bereichen gesellschaftlicher Aktivität zur Geltung bringen, in denen die Erfahrung der Unsicherheit ihre objektive Grundlage hat: im Lohnarbeitsverhältnis.

Da die gesellschaftlichen Konflikte und Risiken, die auf der Basis der bestimmten gesellschaftlichen Form der Reproduktion, der durch den Verwertungsimperativ bestimmten gesellschaftlichen Bewegung für die einzelnen Subjekte wie für die Gesellschaft als Reproduktionssystem erwachsen, jedoch nicht innerhalb dieser Form der Gesellschaftlichkeit aufgehoben werden können, sondern gerade durch sie produziert werden, können auch die Konflikte und Risiken nur g e s e l l s c h a f t l i c h verarbeitet werden, wenn die Subjekte als Glieder der Gesellschaft i n d i v i d u e l l die Konflikte und Risiken verarbeiten können.(1) D.h. die Subjekte als solche müssen fähig sein, die Konflikte zu verarbeiten und die Risiken und Veränderungen als Dauerbestand und nicht als Ausnahme in den Erwartungshorizont zu integrieren.

---

(1) Allerdings sind auch direkte gesellschaftliche Verarbeitungsformen der mit den Mobilitätsprozessen und -anforderungen verbundenen Konflikte und Risiken erkennbar und notwendig, und zwar auf der institutionellen Ebene in Form des staatlichen Ausbaus der Arbeitsvermittlung, der Institutionen der Umschulung und Weiterbildnug und der Maßnahmen zur Beschaffung und Vermittlung von Informationen, die die Transparenz des Arbeitsmarktes vergrößern.

Das bedeutet, daß die Diskrepanz zwischen den faktisch sich herausbildenden unzureichenden Handlungspotentialen der Subjekte und den Handlungspotentialen, die zur Verringerung der Mobilitätshemmnisse und der damit verbundenen gesellschaftlichen Konfliktpotentiale notwendig sind, verringert werden muß; dies erfordert entsprechende Innovationen im Bildungssystem.

Zur Verarbeitung der wachsenden gesellschaftlichen Mobilitätszwänge und -anforderungen wird die Entwicklung einer größeren sozialen Flexibilität der Subjekte, d.h. einer Fähigkeit erforderlich, die die Subjekte sowohl kognitiv als auch affektiv-motivational befähigt, den Prozeß der gesellschaftlichen Veränderung der gegenständlichen und sozialen Handlungsbedingungen und die damit verbundenen Konflikte zu verarbeiten. Dieses Handlungspotential muß sich durch eine größere Konfliktbereitschaft auszeichnen und darf neue soziale Situationen nicht defensiv verarbeiten und ihre Wahrnehmung durch konfliktverleugnende und harmonisierende Deutungsmuster verstellen. Es muß vielmehr Handlungsorientierungen und -motivationen beinhalten, die eine flexible Anpassung und Distanzierung gegenüber wechselnden gesellschaftlichen Erfordernissen erlauben. Nicht die Stabilisierung bestimmter inhaltlicher Deutungsmuster wird damit gesellschaftlich bedeutsam, vielmehr die Fähigkeit, eine Balance zwischen der Übernahme und der Distanzierung von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen zu organisieren und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse durch verfügbares Wissen handlungsleitend angemessen zu interpretieren.

Die gesellschaftliche Relevanz dieser sozialen Flexibilität als eines subjektiven Handlungspotentials zur kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitung gesellschaftlicher Veränderungen und damit verbundener Konfliktsituationen wächst jedoch nicht allein aufgrund der hier skizzierten Mobilitätsproblematik. Vielmehr ist davon auszugehen, daß diese Fähigkeiten generell an Bedeutung gewinnen mit dem Prozeß der zunehmenden Differenzierung und dem beschleunigten Wandel der Funktionszwänge des gesellschaftlichen Reproduktionssystems. Denn dieser Differenzierungsprozeß wirkt sich aufgrund der durch den Verwer-

tungsimperativ gegenüber den Subjekten weitgehend verselbständigten Form seiner Bewegung als ein Differenzierungsprozeß von Handlungszwängen bzw. des gesellschaftlichen Rollensystems aus, durch den die gesellschaftlichen Subjekte mit neuen und auch widersprüchlichen Handlungsanforderungen konfrontiert werden. Damit wachsen die Anforderungen an die kognitiv-affektiven Fähigkeiten, die sich differenzierenden und auch widersprüchlichen Handlungsanforderungen zu erkennen und handlungswirksam umzusetzen. Mit der gegenüber den Bedürfnissen und dem bewußten Wollen weitgehend verselbständigten Differenzierung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen wachsen zugleich auch die Motivationsprobleme, diese gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in das subjektiv handlungsleitende Gefüge von Bedürfnissen und Motiven zu integrieren (vgl. dazu Habermas 1973b, 106ff.). Insgesamt vergrößern sich damit die Anforderungen an die psychisch-soziale Flexibilität der Subjekte, sowohl in kognitiver als auch in affektiv-motivationaler Hinsicht. Die Subjekte müssen über Fähigkeiten verfügen, nicht nur differenzierte und widersprüchliche Handlungsanforderungen zu verarbeiten, sondern auch den gesellschaftlich sich herausbildenden Widerspruch zwischen den entwickelten Bedürfnissen und Motivlagen sowie den damit verbundenen Handlungsorientierungen auf der einen Seite und den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und -zwängen auf der anderen Seite so zu verarbeiten bzw. zu balancieren, daß dadurch weder die Stabilität des gesellschaftlichen Reproduktionssystems noch die Stabilität der Persönlichkeit, d.h. ihre Identität, krisenhaft gefährdet werden.

1.4. Gesellschaftliche Handlungsanforderungen und im Bildungssystem zu entwickelnde Fähigkeiten

Faßt man nun die empirischen Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen zusammen und versucht, den durch diese Tendenzen bestimmten Innovationsdruck als eine Entwicklungsdeterminante für die Veränderungen der Ziele und der Organisation entsprechender Mittel von Erziehungs- und Lernprozessen im Bildungssystem zu bestimmen, so werden folgende Anfor-

derungen erkennbar, denen das Bildungssystem in seiner allgemeinbildenden Funktion gerecht werden muß und die sich als eine Determinante seiner Veränderung geltend machen:

Die Transformation der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in Zielbestimmungen gesellschaftlich organisierter Lern- und Erziehungsprozesse zur Entwicklung der gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale erfordert Innovationen im Bildungssystem, d.h. strukturell-organisatorische und curriculare, auf Lernziele, Lerninhalte und Lermmethoden bezogene Veränderungen. Diese müssen darauf gerichtet sein, die kognitiven und sozialen Fähigkeiten als Handlungspotentiale der Subjekte in einem höhreren Allgemeinheitsgrad zu entwickeln, d.h. als gesellschaftliche Basisfähigkeiten größere Flexibilität zu entwickeln, die die gesellschaftlichen Subjekte zur kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitung der sich verändernden gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten und der mit ihnen verbundenen psychosozialen Konflikte und Belastungen befähigen. Die tendenzielle Notwendigkeit zur Verallgemeinerung der Entwicklung derartig flexibler Handlungspotentiale im Bildungssystem, also der Entwicklung dieser Fähigkeiten zu einer gesellschaftlichen Durchschnittsfähigkeit erklärt sich daraus, daß diese Fähigkeiten nicht nur im unmittelbaren Produktionsprozeß mit der fortschreitenden Anwendung produktiverer Technologien für wachsende Teile des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters von Bedeutung werden, sondern daß sie - wie an der Darlegung der Mobilitätsproblematik deutlich wurde - darüber hinaus auch eine gesellschaftlich durchschnittlich notwendige Voraussetzung für die subjektive Bewältigung derjenigen Reproduktionserfordernisse sind, die den unmittelbaren Arbeits- und Produktionsprozeß gesellschaftlich nur vermitteln.

Die gesellschaftliche Relevanz größerer kognitiver Flexibilität der gesellschaftlich notwendigen Basisfähigkeiten als subjektiver Handlungspotentiale wächst nicht nur mit der zunehmenden Bedeutung technischer Qualifikationen, wissenschaftlicher Problemlösungsstrategien und Kenntnisse sowie prozeßunabhängiger Fähigkeiten für den unmittelbaren Produktions-

prozeß . Die Relevanz dieser Fähigkeiten wächst auch mit den zunehmenden Anforderungen an die Fähigkeiten, etwa im Rahmen von Mobilitätsprozessen veränderte soziale und gegenständliche gesellschaftliche Lebensbedingungen angemessen durch kognitive Strukturierung zu erkennen und in entsprechend strukturierten sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen umzusetzen. Diese Fähigkeiten setzen die Entwicklung spezifischer und subjektiv stabilisierter kognitiver Strategien des Lernens voraus, die zum einen in generellen Operationen zum "... Aufbereiten und Transformieren neuer Informationen, mit den Mitteln sprachlicher und anschaulicher Symbolisierung" (Skowronek 1972,101) bestehen und die zum anderen in speziellen Operationen zur Aneignung sachbereichsspezifischer Strukturen und Kenntnisse (vgl. Skowronek 1972,140ff.,157ff.) bestehen. Diese auf strukturelle Zusammenhänge bezogenen kognitiven Handlungsfähigkeiten und Strategien des Lernens werden auch deshalb zunehmend gesellschaftlich wichtiger, weil die Anforderungen zur Generierung von problemrelevantem Wissen und zur Entwicklung gesellschaftlich angemessener Deutungsmuster der gesellschaftlichen Entwicklung mit der wachsenden Bedeutung des Verständnisses allgemeiner gesellschaftlicher Zusammenhänge für Prozesse sozialen Handelns wachsen.

Mit den wachsenden Anforderungen an die soziale Flexibilität wachsen auch die Anforderungen an die mit den kognitiven Verarbeitungsprozessen verbundenen affektiv-motivationalen Verarbeitungsprozesse der sich verändernden sozialen Handlungsanforderungen. Sowohl von den Anforderungen im unmittelbaren Arbeits- und Produktionsprozeß her als auch von den Anforderungen der diese vermittelnden gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen her wird eine soziale Fähigkeit erforderlich, die die Subjekte befähigt, die ihnen vorgegebenen, sich verändernden und widersprüchlichen sozialen Handlungsanforderungen sowie die aus ihrer Veränderung und ihrer Widersprüchlichkeit sich ergebenden Konflikte zu verarbeiten, indem sie die vorgegebenen Handlungsanforderungen in das subjektive Gefüge von Handlungsorientierungen und Motiven flexibel integrieren und dieses Gefüge selbst in Übereinstimmung mit den gesellschaftlich vorgegebenen Anforderungen sozialen Handelns umstruktu-

rieren. Dies erfordert die Ausbildung generalisierter Bedürfnis- und Motivdispositionen, durch die die flexible Anpassung an die gegenüber den Subjekten verselbständigte Bewegung des gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhangs zum Bestandteil subjektiver Handlungsorientierung wird und dadurch die mit dieser Bewegung erzeugten Brüche im individuellen Lebenslauf als Identitätsgefährdungen nicht allein defensiv verarbeitet, sondern aktiv bewältigt werden können.

Die Entwicklung dieser Fähigkeiten und die Notwendigkeit ihrer gesellschaftlichen Verallgemeinerung im Bildungssystem durch entsprechende Lern- und Erziehungsprozesse beinhaltet für das Bildungssystem der BRD einen Innovationsdruck, der sich jedoch nur langfristig und in widersprüchlichen Erscheinungssequenzen realisiert; er beinhaltet zum einen die Entwicklungstendenz zur Vereinheitlichung der schultypenspezifischen Bildungsziele im dreigliedrigen Schulwesen der BRD (1), und zum anderen erfordert er eine Abstimmung der allgemeinen und fachspezifischen Lernziele auf die gesellschaftlich notwendigen Lern- und Handlungsanforderungen. Beide Prozesse sind als Entwicklungstendenz der Veränderung des Bildungssystems der BRD

(1) In den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats zur "Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen" wird festgestellt: "Bildung, die ein realitätsgerechtes Verhalten des Individuums in der modernen Welt gewähren soll, kann nicht mehr durch vorwissenschaftliche Traditionen, seien sie volkstümlicher oder literarischer Art, vermittelt werden. In einer hochdifferenzierten Gesellschaft vermag die unmittelbare und überlieferte Erfahrung keine sichere Orientierung des Handelns zu gewährleisten. Sie muß vielmehr immer stärker durch wissenschaftliche Erkenntnis der Welt erweitert werden. Dies gilt keineswegs nur für die sogenannten Führungspositionen der Gesellschaft, sondern für jedermann, wenn man an dem Anspruch festhält, daß jeder die gesellschaftlichen Verhältnisse, die sein Leben mitbestimmen, rational verstehen soll." (Deutscher Bildungsrat 1969,21) Und entsprechend heißt es im "Strukturplan für das Bildungswesen" des Deutschen Bildungsrates: "Die bisherige Unterscheidung zwischen volkstümlich-praktischer Bildung für Hauptschüler, gehobener praxis- und berufsorientierter Bildung für Realschüler und wissenschaftsorientierter Bildung für Gymnasiasten kann unter den Bedingungen der schnell fortsfhreitenden technologischen und wissenschaftlichen Entwicklung nicht aufrechterhalten werden." (Deutscher Bildungsrat 1971,148).

erkennbar, und zwar zum einen in den praktischen Innovationen institutionell-organisatorischer (z.B. Gesamtschulentwicklung) und curricularer Art (Entwicklung neuer Lehrpläne und Rahmenrichtlinien) und zum anderen in den wissenschaftlichen Auseinandersetzungen und Konzepten der Institutionen der Bildungsforschung und Bildungsplanung.

Vor allem in den Planungskonzepten und in den ihnen zugrunde liegenden Auseinandersetzungen um die Ziele, Inhalte und Methoden der Erziehung, also in der Diskussion um die Curricula und ihre Anpassung an die sich verändernden gesellschaftlichen Lernerfordernisse reflektiert sich die gesellschaftliche Notwendigkeit, subjektive Handlungspotentiale in größerer Flexibilität und Adaptivität zur Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen zu entwickeln. Ohne die gesellschaftlich formspezifischen, verwertungsbedingten Entwicklungszwänge gesellschaftlicher Prozesse zu analysieren, wird dabei im allgemeinen die Entwicklungsnotwendigkeit einer solchen abstrakten Adaptivität aus den "Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft" (Deutscher Bildungsrat 1971,33) oder auch aus der "'Veränderung' als Wesen unserer Zeit" (Robinsohn 1971,15) begründet.

So bestimmt Robinsohn in seiner Schrift "Bildungsreform als Revision des Curriculum" die aus diesen Prozessen gesellschaftlichen Wandels resultierenden allgemeinen Ziele von Erziehungsprozessen u.a. wie folgt: Vor allem ist

> "... die Bereitschaft zur V e r ä n d e r u n g Ziel einer Erziehung, die sich nicht nach Mustern, sondern im Zeichen möglicher, vorauszusehender oder a u s z u h a l t e n d e r (Sperrung von mir, J.R.) Wandlungen vollzieht. Eine solche Bereitschaft gehört im Bereich der Berufsbildung zur Vorbereitung des hochqualifizierten Facharbeiters wie zu der des hochmobilen Anlerntechnikers. Aber es geht, darüber hinaus, um eine zu gewinnende L e b e n s h a l t u n g überhaupt, um den Erwerb einer Disposition, immer neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt aufzunehmen, i m m e r n e u e A l l i a n z e n z u a k z e p t i e r e n, o h n e j e g l i c h e L o y a l i t ä t a u f z u g e b e n, und - ähnlich wie in früheren Zeitwenden - neuen Problemen mit Vertrauen auf neue Lösungen zu begegnen." (Sperrungen im letzten Satz von mir, J.R.) (Robinsohn 1971,16f.)

Neben dieser allgemeinen Anpassungsfähigkeit kognitiv und affektiv-motivationaler Art an gesellschaftliche Veränderungen, die als eine den Subjekten beständig vorausgesetzte Bewegung begriffen werden, ist nach Robinsohn auch die Entwicklung gesellschaftlich funktionaler sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten eine wesentliche Aufgabe gesellschaftlich organisierter Erziehung:

> "Wirksame K o m m u n i k a t i o n , innerhalb der engeren Kulturgemeinschaft und über sie hinaus, ist fundamentales Bildungsziel in einer Zeit, in der das Verstehen sozialer Beziehungen ebenso wie das elementarer wissenschaftlicher Interpretation Vorbedingung sind für die Orientierung in der Welt. Zu dieser Erziehung zur Kommunikation gehören Einsichten in die Kommunikationssperren und Kommunikationshilfen, aber auch in die Sprache der wissenschaftlichen Abstraktion und des Modells. Sie gewinnt besondere Bedeutung in einer Zeit, in der kommunikatives Handeln um nichts weniger wichtig ist als technisch akkurates, in der ferner der einzelne aus der Binnensprache der engeren Gruppe, der Familie oder der Berufsgruppe in die der größeren Gruppe hineinwachsen soll." (Robinsohn 1971,16) (1)

Im Sinne der Entwicklung solch adaptativer Handlungspotentiale zur Verarbeitung der gesellschaftlichen Veränderungen, damit verbundener Handlungsanforderungen und Konflikte hat auch Roth unter der Frage "Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?" auf die Notwendigkeit der Entwicklung allgemeiner Denk- und Lernfähigkeiten im Bildungssystem hingewiesen und festgestellt, daß die Entwicklung "... einer fächerübergreifenden, transferfähigen Denkfähigkeit, die sich auch neuartigen Ereignissen und Aufgaben gegenüber in Leben und Beruf bewährt" (Roth 1971,51), ein wichtiges Erfordernis für die Veränderungen der schulischen Lehrpläne sei. Auch im "Strukturplan für das Bildungswesen", auf dessen Grundkonzept sich auch der Bildungsgesamtplan von 1973

---

(1) Die Beziehung zwischen den kognitiven, affektiv-motivationalen und kommunikativen Fähigkeiten zur Verarbeitung der gesellschaftlichen Veränderungen und Handlungsanforderungen werden ausführlich in den folgenden Kapiteln untersucht. Mit der Heraushebung der Bedeutung kommunikativer Fähigkeiten bei diesen Verarbeitungen ist in diesem Zusammenhang zunächst nur der Tatbestand betont, daß die kommunikativen Prozesse und Fähigkeiten einen wichtigen Bestandteil bei der Verarbeitung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen bilden.

für den Entwicklungszeitraum des westdeutschen Bildungssystems bis 1985 stützt, kommt die gesellschaftliche Entwicklungsnotwendigkeit allgemeiner Fähigkeiten zur flexiblen kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitung der gesellschaftlichen Veränderungen und der mit ihnen verbundenen Handlungsanforderungen deutlich zum Ausdruck: Bei der Zielbestimmung von Innovationen im Bildungssystem steht die Notwendigkeit der "Förderung der Fähigkeit der Lernens", d.h. der Fähigkeit zur Verarbeitung der sich ständig verändernden gegenständlichen und sozialen gesellschaftlichen Handlungsbedingungen im Zentrum der Begründung für den "Strukturplan für das Bildungswesen"; sie wird vor allem begründet

> "... durch das Tempo der gesellschaftlichen, technisch-wissenschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung sowie durch die Veränderung der Lebensumstände und der Arbeitsverhältnisse." (Deutscher Bildungsrat 1971,33)

Das "Lernen des Lernens", die Herausbildung der grundlegenden sozialen Fähigkeiten, sich verändernde gesellschaftliche Handlungsgegebenheiten kognitiv und affektiv-motivational gesellschaftlich funktional zu verarbeiten, wird zu einem grundlegenden Ziel von gesellschaftlich organisierten Erziehungsprozessen. Nicht mehr Allgemeinbildung traditioneller Art, die sich vor allem auf die Vermittlung kultureller Traditionsbestände bezieht, sondern die Vermittlung allgemeiner Prozeßfähigkeiten wird neben der Vermittlung sachbereichsspezifischer Fähigkeiten zum gesellschaftlichen Entwickklungserfordernis. Im"Strukturplan" wird die Entwicklungsnotwendigkeit entsprechender Fähigkeiten mit der Aufzählung folgender Fähigkeiten, die im Bildungssystem zu entwickeln sind, konkretisiert: Lernprozesse sollen vor allem

> "... selbständiges und kritisches Denken, intellektuelle Beweglichkeit, kulturelle Aufgeschlossenheit, Ausdauer, Leistungsfreude, Sachlichkeit, Kooperationsfähigkeit, soziale Sensibilität und Fähigkeit zu Selbstverantwortung" (Deutscher Bildungsrat 1971,83f.),

also fundamentale kognitive und affektiv-motivationale soziale Prozeßqualifikationen vermitteln. Dabei wird besonders die Bedeutung der sozialen Dimension der zu entwickelnden Fähigkeiten betont; die Subjekte sollen durch diese Fähigkeiten in die Lage

gesetzt werden, die sozialen Kontexte gesellschaftlicher Veränderungen und Prozesse zu verarbeiten: Vor allem die Fähigkeit zu kooperativen Arbeitsformen, zum Ausüben unterschiedlicher sozialer Rollen, zur Organisation entsprechender kommunikativer Prozesse und zum Aushalten und Austragen sozialer Konflikte, die sich mit den gesellschaftlichen Veränderungen für die Subjekte ergeben, wird als im Bildungssystem zu entwickelndes Handlunspotential der Subjekte bestimmt, das der Veränderung der lernbereichsspezifischen Lernprozesse und Lernziele zugrunde gelegt werden muß (vgl. Deutscher Bildungsrat 1971,86f.).

Die gesellschaftliche Entwicklungsnotwendigkeit dieser Fähigkeiten kann nicht einfach als emanzipatorische Bewegung der "Entfaltung der Persönlichkeit" begriffen werden, wie dies etwa im "Strukturplan für das Bildungswesen" (vgl. Deutscher Bildungsrat 1971,33) und in gängigen Interpretationen von Bildungsreformmaßnahmen geschieht. Die Entwicklung dieser Fähigkeiten -real ohnehin nur als eine E n t w i c k l u n g s t e n d e n z zu begreifen, die sich gesellschaftlich nur langfristig und widersprüchlich zur Geltung bringt - ist vielmehr zunächst ein Prozeß der Herausbildung jener subjektiven Potenzen, die für die Kontinuität des kapitalistisch formbestimmten Reproduktionsprozesses notwendig sind und in ihrer gesellschaftlichen Funktion prinzipiell ambivalent sind, also sowohl "integrative" als auch "subversive" Momente enthalten (vgl. Koneffke 1969,418ff.). Einerseits beinhaltet die Entwicklung dieser Fähigkeiten für die handelnden Subjekte die Herausbildung kritischer Handlungspotentiale, die die s u b j e k t i v e Voraussetzung für das handlungswirksame Erkennen der Funktionszwänge des gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsprozesses als eines gleichzeitigen Herrschaftszusammenhanges bilden. Andererseits sind aber diese Fähigkeiten als subjektive Handlungspotentiale in objektive gesellschaftliche Funktionszwänge integriert, die als verselbständigtes Resultat der gesellschaftlichen Tätigkeit der Subjekte nicht einfach durch die kritische Aktivität dieser Subjekte aufgehoben werden können, sondern umgekehrt die realen gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten der Subjekte aufgrund des in der Kapitalbe-

wegung verselbständigten gesellschaftlichen Bewegungszusammenhanges systematisch eingrenzen.

Die gesellschaftliche Entwicklungsnotwendigkeit dieser Fähigkeiten macht nicht nur einen Abstimmungsprozeß der Ziele und Mittel von Erziehungs- und Lernprozessen, also eine Anpassung der Curricula auf die gesellschaftlich veränderten Handlungs- und Lernanforderungen notwendig, um die entsprechenden Fähigkeiten durch angemessene Lernerfahrungen zu vermitteln. Dieser gesellschaftlich notwendige Anpassungs- und Rationalisierungsprozeß als Prozeß curricularer Revision und Innovation setzt auch die Entwicklung wissenschaftlich fundierter und differenzierter Erkenntnisse über die Spezifik der psychosozialen Fähigkeiten voraus, die zur kognitiven und affektivmotivationalen Verarbeitung der Struktur gesellschaftlicher Handlungsanforderungen notwendig sind; und er erfordert zudem wissenschaftliche Erkenntnisse über die Bedingungen der Herausbildung dieser Fähigkeiten im Subjekt.

Denn nur auf der Grundlage wissenschaftlich fundierter Erkenntnis können gesellschaftliche Entscheidungen über Ziele Methoden und Inhalte von Lern- und Erziehungsprozessen so organisiert werden, daß effektive, d.h. sowohl den gesellschaftlichen Entwicklungserfordernissen als auch den subjektiven Entwicklungsbedingungen dieser Fähigkeiten angemessene Innovationen im Bildungssystem möglich werden.

Die Rationalisierung bildungspolitischer Entscheidungen durch wissenschaftlich fundierte Erkenntniszusammenhänge wird - wie die Diskussion um die Entwicklung neuer Curricula für das Bildungssystem und die Auseinandersetzung um ihre theoretisch-methodischen Grundlagen deutlich machen (vgl. z.B. Robinsohn 1971; Knab 1971; Achtenhagen, Meyer 1971; Huisken 1972) - zu einer wesentlichen Bedingung von Innovationsprozessen im Bildungssystem. Denn wenn es zur Effektivierung und notwendigen Anpassung des Bildungssystems an die gesellschaftlichen Entwicklungserfordernisse darauf ankommt,

> "... durch ausgewogene und institutionell abgesicherte Verfahren die Mängel in der Begründung curricularer Entscheidungen zu mindern, die mit der wachsenden Schwierigkeit entstehen, in Verwaltung, Wissenschaft und Bildungspraxis nicht nur zufällige Auswahlentscheidungen zu treffen" (Deutscher Bildungsrat 1974,18f.),

dann erhält die Wissenschaft im Rahmen der Bestimmung von gesellschaftlich notwendigen Innovationen im Bildungssystem, im Rahmen der Bestimmung der Ziele und Mittel von Erziehungs- und Lernprozessen eine wichtige gesellschaftliche Funktion. (1)

Faßt man nun die mit der Analyse der empirischen Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen erkennbar werdenden gesellschaftlichen Probleme zusammen, so wird zweierlei deutlich: Zum einen erwächst aus den empirischen Veränderungen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen ein Innovationsdruck auf das Bildungssystem, der auf die Entwicklung flexibler kognitiver und affektiv-motivationaler Handlungspotentiale zur psycho-sozialen Verarbeitung der gesellschaftlichen Lern- und Handlungsanforderungen drängt. Zum anderen erfordert die Verarbeitung dieses Innovationsdrucks in Form von curricularen Innovationen im Bildungssystem die Entwicklung wissenschaftlich fundierter Erkenntnisse sowohl über die Spezifik dieser Handlungspotentiale als notwendiger Voraussetzung der Zielbestimmungen gesellschaftlich organisierter Lern- und Erziehungsprozesse als auch über die Bedingungen der Herausbildung dieser Handlungspotentiale als notwendiger Voraussetzung der Organisation angemessener Lernprozesse im Bildungssystem.

---

(1) Die Entwicklung und Anwendung der Wissenschaft als einer gesellschaftlichen Produktivkraft, die der Analyse und Anleitung von gesellschaftlich notwendigen Innovationen im Bildungssystem dient, ist eine gesellschaftliche Notwendigkeit, die sich aus den gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsbedingungen ergibt. Einerseits erfordert die Expansion des Bildungssystems und damit der Kosten, die ein Abzug vom akkumulierbaren Mehrprodukt darstellen, Kompensationsmaßnahmen, d.h. eine effektivere, durch die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnis bestimmte Organisation gesellschaftlich organisierter Erziehungsprozesse. Und andererseits erfordert auch der Tatbestand, daß die gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale in den gegebenen gesellschaftlichen Formen und Institutionen der Erziehung sich nicht angemessen herstellen, eine wissenschaftliche Aufklärung der Spezifik der gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale und ihrer Entstehungsbedingungen im Subjekt, um so durch eine entsprechende Organisation von Lernprozessen im Bildungssystem diese Fähigkeiten in einer durch Wissenschaft angeleiteten Erziehungspraxis gesellschaftlich zu erzeugen.

Mit Bezug auf diese objektive gesellschaftliche Problemlage, die den gesellschaftlichen Bezugsrahmen der leitenden Fragestellung dieser Arbeit konkretisiert, konkretisiert sich zugleich auch diese Fragestellung selbst: Die Frage, welche spezifischen kommunikativen Fähigkeiten die gesellschaftlichen Subjekte zur sozialen, d.h. kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen besitzen müssen, konkretisiert sich zu der Frage nach der Spezifik der kognitiven und affektiv-motivationalen Handlungspotentiale sowie der Funktion der kommunikativen Prozesse und Fähigkeiten zur Vermittlung und Organisation der kognitiven und affektiv-motivationalen Verarbeitungsprozesse der dargestellten empirischen Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen.

Diese Bestimmung der Funktionen kommunikativer Prozesse und der ihnen zugrunde liegenden kommunikativen Fähigkeiten erfordert eine genauere Analyse der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und der damit verbundenen Handlungsprobleme, die sich für die gesellschaftlichen Subjekte aus den empirischen Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen ergeben: Um die gesellschaftliche Spezifik der kognitiven, affektiv-motivationalen und - darauf aufbauend - der kommunikativen Fähigkeiten, die im Bildungssystem als gesellschaftlich notwendige subjektive Handlungspotentiale zu entwickeln sind, herauszuarbeiten, sind die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, die bislang in ihrer empirischen Entwicklungstendenz nur allgemein charakterisiert wurden, im Verlauf der weiteren Analyse in ihrer S t r u k t u r genauer zu bestimmen.

Diese Strukturbestimmung wird im folgenden 2. Kapitel auf der Basis solcher sozialwissenschaftlicher Theorieansätze handlungstheoretischer Art entwickelt, mit denen sich die Struktur und gesellschaftliche Spezifik kognitiver und affektiv-motivationaler Verarbeitungsprozesse sowie die Funktion und Spezifik der sie vermittelnden kommunikativen Fähigkeiten aus den Strukturmerkmalen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen begreifen läßt. Für diese Aufgabe erscheint vor allem das sich auf die Rollentheorie und den symbolischen Interaktionismus stützende soziologische Konzept von Ich-Identität geeignet.

Denn wenngleich dieses Konzept problematische gesellschaftstheoreti Implikationen und Generalisierungen enthält, die kritisch herauszuarbeiten sind, bezeichnet es doch einen groben Bezugsrahmen, durch den die kognitiven und affektiv-motivationalen sowie die kommunikativen Fähigkeiten, die sich auf die Verarbeitung der gesellschaftlich formspezifischen strukturellen Merkmale gesellschaftlicher Handlungsanforderungen in Prozessen sozialen Handelns beziehen, als spezifische gesellschaftliche Handlungspotentiale bestimmbar sind.

Der in Auseinandersetzung mit dem Identitätskonzept zu entfaltende Begriff gesellschaftlich notwendiger kommunikativer Fähigkeiten zielt dabei auf einen Begriff sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, der Kommunikation nicht als eine formale linguistische oder kommunikative Fähigkeit bzw. Kompetenz faßt, sondern als eine auf spezifische gesellschaftliche Problemlagen und ihre subjektive Verarbeitung bezogene Fähigkeit zum symbolvermittelten Handeln.

Mit dem Bezug auf das soziologische Identitätskonzept wird eine durch spezifische Handlungspotentiale bestimmte gesellschaftliche Subjektivitätsform erkennbar werden, die die Entwicklungsprozesse in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften als Bedingung ihrer Fortexistenz selbst erfordern. Denn diese Subjektivitätsform, die im soziologischen Konzept von Ich-Identität gefaßt ist, ist durch die gesellschaftlich formspezifischen Handlungsanforderungen und Entwicklungsmöglichkeiten des Subjekts bestimmt. Mit ihrer Darstellung wird der gesellschaftlichen Entwicklung also kein Persönlichkeitsideal gegenübergestellt, sondern nur ihre immanente Entwicklungstendenz der Notwendigkeit der Herausbildung bestimmter gesellschaftlicher Handlungspotentiale von Subjekten aufgezeigt. Damit folgt diese Arbeit aber keinem affirmativ-effizienzorientierten Erkenntnisinteresse, vielmehr der Einsicht, daß emanzipatorische gesellschaftliche Entwicklungstendenzen nur über die gesellschaftliche Bewegung und ihre immanenten Widersprüche sich realisieren und erkennbar werden und nicht durch das Herantragen von emanzipatorischen Idealen, die der gesellschaftlichen Realität und ihrer immanenten Entwicklung äußerlich sind.

2. Ich-Identität und sprachliche Kommunikation

Vor dem Hintergrund der objektiven gesellschaftlichen Problemlage, nämlich der notwendigen Anpassung der gesellschaftlich organisierten Lern- und Erziehungsprozesse an die sich verändernden gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und der Notwendigkeit zur wissenschaftlichen Fundierung der Ziele und Mittel von Lernprozessen, über die in Form von curricularen Innovationen diese Anpassungen konkret zu organisieren sind, wird in diesem Kapitel in bezug auf das rollentheoretisch und interaktionistisch begründete Konzept von Ich-Identität der folgenden Frage nachgegangen: Welche kommunikativen Fähigkeiten als Bestandteil des gesellschaftlichen Handlungspotentials zur sozialen Verarbeitung der gesellschaftlich formspezifischen Lern- und Handlungsanforderungen müssen Subjekte haben und worin bestehen diese sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in bezug auf die kognitiven und affektiv-motivationalen Handlungsanforderungen in sozialen Handlungsprozessen?

2.1. Das rollentheoretisch orientierte Konzept von Sozialisation - Zur Kritik des gesellschaftstheoretischen Bezugsrahmens des Rollenbegriffs und zum Begriff von Bedeutung

Als Resultat der Analyse empirischer Entwicklungstendenzen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen wurde im 1. Kapitel erkennbar, daß die notwendigen Innovationen im Bildungssystem weniger auf die Vermittlung inhaltlich umgrenzter Wissensbestände und Handlungsfähigkeiten drängen, sondern vielmehr auf die Erzeugung allgemeiner, d.h. flexibler Lern- und Handlungspotentiale, die als Basisfähigkeiten die Subjekte zur Verarbeitung sich beständig verändernder gesellschaftlicher Handlungsanforderungen befähigen. Denn erst mit der Herausbildung dieser Basisfähigkeiten als flexibler Lern- und Handlungspotentiale können die Subjekte handlungsrelevantes Wissen und das Handeln selbst adäquat in bezug auf unterschiedliche und sich verändernde gesellschaftliche Kontexte und Problemlagen generieren. Mit Bezug auf diese gesellschaftlich notwendige Allgemeinheit und Flexibilität der Lern-

und Handlungspotentiale, die durch die gesellschaftlich formspezifischen Handlungsanforderungen aufgrund der durch die Wertbewegung vermittelten naturwüchsigen Innovation und auftretenden Widersprüchlichkeit in den Handlungsanforderungen strukturell erforderlich werden, erhält das rollentheoretische Konzept von Sozialisation und das aus dessen kritischer Verarbeitung entwickelte Konzept von Ich-Identität gesellschaftliche Relevanz für die genauere Herausarbeitung der Spezifik dieser Handlungspotentiale. Diese Relevanz besteht vor allem darin, daß mit diesen Konzepten weniger die Bestimmung der in spezifischen Handlungszusammenhängen erforderlichen spezifischen Fähigkeiten analysiert wird, sondern gerade die a l l g e m e i n e n kognitiven, affketiv-motivationalen und kommunikativen Fähigkeiten bestimmbar werden, die allererst die Verarbeitung spezifischer und sich beständig verändernder gesellschaftlicher Handlungsanforderungen bzw. -gegebenheiten ermöglichen.

Damit erweisen sich - das ist hier die These, die in den Ausführungen dieses Kapitels zu begründen sein wird - diese Konzepte als bedeutsam für die genauere Bestimmung dessen, was die Subjekte an Fähigkeiten im Prozeß der Erziehung oder Sozialisation zu erlernen haben. Dem rollentheoretischen Explikationszusammenhang folgend werden diese allgemeinen Fähigkeiten als Grundqualifikationen sozialen Handelns im Sinne von Rollenhandeln verstanden, die die Handlungsfähigkeit von Subjekten in differenzierten und sich verändernden gesellschaftlichen Kontexten und sozialen Beziehungen erst begründen. Sie werden als die allgemeinen Voraussetzungen der flexiblen Verarbeitung von je spezifischen Handlungsanforderungen begriffen. Dabei gehen allerdings in diese Bestimmungen der allgemeinen Strukturmerkmale von Handlungsanforderungen im kritisch reflektierten rollentheoretischen Konzept von Sozialisation und Ich-Identität Strukturmomente spezifischer gesellschaftlicher Reproduktionsbedingungen und Anpassungserfordernisse ein, die auf den gesellschaftlich formspezifischen Konstitutions- und Applikationszusammenhang dieses theoretischen Ansatzes selbst verweisen und die in ihrer Bedeutung bei der wissenschaftlichen Analyse derjenigen Fähigkeiten, die im Bildungssystem in Form gesellschaftlich organisierter Erziehung zu ent-

wickeln sind, nicht unberücksichtigt bleiben dürfen.

Um Prozesse privater und gesellschaftlich organisierter Erziehung als Prozesse der Sozialisation und die in ihnen zu entwickelnden Handlungspotentiale sowie die zu ihrer Aktualisierung erforderlichen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten zu bestimmen, wird in dem vom rollentheoretischen und interaktionistischen Ansatz ausgehenden Konzept von Sozialisation und Identität Sozialisation als Prozeß des Rollenlernens bzw. des Erwerbs von Grundqualifikationen zum Handeln in gesellschaftlich organisierten Handlungsbeziehungen zu begreifen versucht. D.h.

> "Sozialisation wird mit Bezug auf das Rollenkonzept des sozialen Handelns definiert. Sie wird als ein Vorgang der Integration natürlicher Substrate in bestehende Rollensysteme verstanden. Auf dem Weg des Sozialisation genannten Lernprozesses verinnerlichen potentiell handlungsfähige Subjekte die Wertorientierungen und bilden die Motive aus, die sie instandsetzen, soziale R o l l e n z u s p i e l e n." (Habermas 1973a,118)

Fragestellung eines derartigen Konzepts von Sozialisation ist, wie soziales Handeln für den einzelnen möglich ist bzw. welche soziales Handeln ermöglichenden Fähigkeiten hervorzubringen sind, wenn der Rahmen sozialer Handlungsbeziehungen bestimmt ist durch ein Gefüge von normregulierten sozialen Beziehungen einerseits und individueller Triebstruktur andererseits (vgl. Dreitzel 1968, 241f.).

Wird das Verhältnis beider Dimensionen sozialen Handelns als eine notwendige gesellschaftliche Überformung von Triebstrukturen in gesellschaftlich interpretierte Bedürfnisse verstanden, dann wird das Verhalten als prinzipiell gesellschaftliches, als "Vorgang in einem System sozialen Handelns" (Habermas 1973a,119) aufgefaßt.

Wird dieses Verhältnis jedoch implizit als bloße Transformation von Antriebspotentialen (Triebstrebungen) in normenreguliertes Rollenhandeln gedeutet, dann erscheint das "...handelnde Subjekt ... nur als Rollenträger, d.h. als Funktion von Vorgängen, die durch soziale Strukturen bestimmt sind." (Habermas 1973a,119) Aus der Kritik an diesem Konzept von gesellschaftlichem Handeln und Sozialisation, das an der traditionellen Rollentheorie Parsonscher Prägung orientiert ist, resultiert eine mo-

difizierte Bestimmung von Sozialisationsvorgängen der Art, daß in Sozialisationsvorgängen die Handlungsfähigkeit eines Subjekts erst erworben und sukzessiv auf das differenzierte System von gesellschaftlich organisierten Handlungsprozessen, ihre kognitiv-instrumentellen und normativen Bestandteile ausgeweitet wird, darin aber der Prozeß der Sozialisation als ein Prozeß der Vergesellschaftung u n d I n d i v i d u i e r u n g zugleich sich vollzieht (vgl. Habermas 1973a,120).

In diesem Konzept von Sozialisation, das Individuierung und Vergesellschaftung gleichermaßen auf das Lernen von Grundqualifikationen des Rollenhandelns bezieht, wird Rollenhandeln als eine bestimmte Form sozialen Handelns eingeführt. Soziales Handeln ist ein Prozeß, der auf der Ebene der zueinander in Beziehung tretenden Subjekte durch sprachlich repräsentierte (symbolisierte) und außersprachlich objektivierte Bedeutungen organisiert wird. Zur wechselseitigen Koordination von Handlungen und zur kognitiv-affektiven Strukturierung der Handlungsbeziehungen müssen die Subjekte die ihnen jeweils in Form bestimmter Handlungsbedingungen vorgegebenen Bedeutungen erkennen und mit den subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen intrapersonell und interpersonell so koordinieren, daß eine Komplementarität der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen zwischen den Handlungsteilnehmern erzeugt wird, die sowohl den Deutungen des jeweiligen Handlungspartners als auch den objektiven Handlungserfordernissen, d.h. den in den Handlungsgegebenheiten objektivierten Bedeutungen entspricht.

Der Begriff der Rolle bezeichnet dann eine institutionalisierte, den Subjekten vorgegebene gesellschaftliche Handlungsmöglichkeit, die durch Normen, d.h. gesellschaftlich objektivierte soziale und gegenstandsbezogene Bedeutungsgefüge reguliert werden, welche von den handelnden Subjekten in Form mehr oder weniger stark durch gesellschaftliche Sanktionsmechanismen abgesicherter Verhaltenserwartungen und -zwänge kognitiv und affektiv realisiert werden. Dieser Aspekt der Rolle als ein gesellschaftlich objektiviertes Bedeutungsgefüge ist zentral für den Rollenbegriff:

"Individuen lernen ihre sozialen Rollen durch den Kommunikationsprozeß. Unter diesem Gesichtspunkt besteht eine soziale Rolle in einer Konstellation angeeigneter, gelernter Bedeutungen, durch die die Individuen befähigt sind, in stabile, konsistente und öffentlich anerkannte Formen der Interaktion mit anderen einzutreten." (Bernstein 1972,98f.; vgl. Rose 1967,224f.; Dreitzel 1968, 124ff.) (1).

Nun ist dieses Konzept der Rolle als ein Gefüge gesellschaftlich objektivierter handlungsregulierender Bedeutungen in seinen gesellschaftstheoretischen Implikationen und in seinem Explikationswert der Determinanten gesellschaftlicher Handlungsanforderungen in Prozessen sozialen Handelns doch mindestens ambivalent. Diese Ambivalenz bedarf einer kritischen Reflexion.

In der Rollentheorie wird das soziale Handeln als nach bestimmten gesellschaftlich fixierten Bedeutungen reguliert begriffen und Gesellschaft als ein durch institutionalisierte Bedeutungen bestimmtes System oder "Gefüge regelhafter sozialer Beziehungen" (Dreitzel 1968,125) bestimmt. Dabei bleibt jedoch der objektive Konstitutionsprozeß dieser Bedeutungen aus Prozessen gesellschaftlich formspezifischer Arbeit und ihren Vergegenständlichungen in einer bestimmten Gebrauchswertdifferenzierung und gesellschaftlich-historischen Kooperationsstruktur im rollentheoretischen Erklärungsansatz gesellschaftlicher Entwicklung und sozialen Handelns unbegriffen, und deshalb ist - mit noch zu bestimmender problematischen Konsequenzen - dem rollentheoretischen Ansatz nur die erscheinende Oberfläche sozialen Handelns zugänglich; denn im Kontext der Rollentheorie wird zwar das gesellschaftliche System auf der Ebene sozialer, durch Bedeutungen strukturierter Handlungen bestimmt, die Bedeutungen selbst aber werden nicht in ihrer objektiven Genesis im gesellschaftlich formbestimmten Arbeitsprozeß begriffen; sie werden vielmehr entweder mit gesellschaftlich-historisch unspezifischen Formen der Arbeitsteilung verbunden oder erscheinen unabgeleitet als Konstitutionsebene von Gesellschaft im Sinne einer mentalen Struktur (Wertsystem).

---

(1) Bernstein unterstellt allerdings eine Stabilität und Konsistenz der Handlungsbeziehungen, die von der Kritikern der traditionellen Rollentheorie gerade bestritten wird.

Wenn also in der Rollentheorie - und dies gilt mutatis mutandis auch für den symbolischen Interaktionismus und alle Theorien des sozialen Handelns, die die Handlungsprozesse nicht im Kontext gesellschaftlich-historischer Formen des Stoffwechselprozesses mit der Natur begreifen - der objektive Konstitutionszusammenhang handlungsregulierender Bedeutungssysteme nicht erkannt wird, so wird gleichwohl doch eine relevante Dimension des gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsprozesses mit ihr aufgenommen; und zwar insoweit, als im Konzept des Rollenhandelns zumindest implizit das Problem aufgegriffen wird, daß der gesellschaftliche Reproduktionsprozeß nicht nur als ein subjektloses System funktioniert, sondern sich über handelnde Subjekte in durch Bedeutungen strukturierten sozialen Handlungsprozessen vermitteln muß. Zugleich wird aber damit der Zusammenhang beider Dimensionen von Gesellschaft - Gesellschaft als historisch spezifische Form der materiellen Reproduktion und Naturaneignung und Gesellschaft als ein System sinnhaft bedeutungsstrukturierter sozialer Handlungen zwischen Subjekten - im rollentheoretischen Erklärungsansatz verkannt. Erst wenn man den realen Zusammenhang beider Dimensionen im theoretischen Begreifen von Gesellschaft aufnimmt, wird man sowohl objektivistische als auch subjektivistische und idealistische Erklärungen gesellschaftlicher Entwicklung vermeiden können.

Um den im Zusammenhang der Rollentheorie hier korrektiv gebrauchten Bedeutungsbegriff abzugrenzen gegen den in der Rollentheorie gängigen idealistischen, nicht auf die gesellschaftlichen Arbeitsprozesse und ihre Formbestimmtheit bezogenen Gebrauch, soll dieser hier in Anlehnung an die Explikation bei Holzkamp (vgl. Holzkamp 1973) umrissen werden.

Durch gesellschaftliche Arbeit als sich vergegenständlichende menschliche Tätigkeit entsprechend den Bedürfnissen und Interessen wird durch planvolle Tätigkeit die Umwelt zu einer gesellschaftlich-historisch produzierten verändert; in diesem Prozeß wird die Umwelt zu einer objektiv nach gesellschaftlich-historischen Bedeutungen strukturierten Realität umgeformt.

Durch planvolle gesellschaftliche Tätigkeit werden in den Gebrauchswertvergegenständlichungen (gegenständlichen Resultaten) verallgemeinerte Zwecke als gegenstandbezogene Bedeutungen objektiviert die die Verwendbarkeit dieser gegenständlichen Resultate im Sinne de mit ihnen möglichen Handlungen bestimmen. Die Aneignung dieser entwickelten gegenstandsbezogenen Bedeutungen ist für die gesellschaft-

lich produzierenden Subjekte eine Notwendigkeit, weil nur darüber die Kontinuität der materiellen gesellschaftlichen Produktion sich vermitteln kann.

Darüber hinaus erfordert der gesellschaftliche Lebensprozeß aber auch die Aneignung der in den spezifischen gesellschaftlichen Kooperationsbeziehungen objektivierten sozialen Bedeutungen. Denn die gesellschaftliche Arbeit als Produktion der menschlichen Lebenstätigkeit vergegenständlicht sich nicht nur in bestimmten Gebrauchswerten und darin materialisierten Gegenstandsbedeutungen, sondern zugleich in einer bestimmten Kooperationsstruktur, Gliederung des gesellschaftlichen Arbeitskörpers und darin objektiverten sozialen Bedeutungen.

Als ein gesellschaftlich kooperativer Prozeß ist der Aneignungsprozeß der äußeren Natur als Vergegenständlichung der arbeitenden Subjekte immer zugleich ein Prozeß, der sich in spezifischer, historisch sich modifizierender gesellschaftlicher Form vollzieht, in der die kooperativen Arbeitsprozesse organisiert werden. Die Arbeitsprozesse werden durch jeweils bestimmte soziale Beziehungen, die die Subjekte aufgrund des entwickelten gesellschaftlichen Reichtums (in der subjektiven wie objektiven Form) miteinander eingehen, vermittelt. Diese spezifischen kooperativen Beziehungen objektivieren sich - so wie die gegenstandsbezogene Dimension dieser Beziehung in den Gebrauchswerten - als eine historisch spezifische Kooperationsstruktur in der spezifischen Form der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit, in den Produktionsverhältnissen und in der ihnen entsprechenden Gliederung des gesellschaftlichen Arbeitskörpers. In der materiellen Realisation dieser gesellschaftlich-historischen Kooperationsstruktur, in der materiellen Gliederung des gesellschaftlichen Arbeitskörpers und in den auf ihnen sekundär aufbauenden Steuerungen der gesellschaftlichen Beziehungen sind jene verallgemeinerten Ziele und Funktionen als soziale Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen objektiviert bzw. institutionalisiert, denen die gesellschaftlich Produktion und Reproduktion sowie die diese vermittelnden Handlungen der Subjekte gesellschaftlich untergeordnet sind: Die in der Kooperationsstruktur und ihrer materiellen Gliederung objektivierten sozialen Bedeutungen strukturieren und begrenzen als vergegenständlichtes Resultat vergangener kooperativer Arbeitsprozesse und damit zugleich als Bedingung ihres Fortgangs die objektiven Handlungs-

möglichkeiten der Subjekte entsprechend den gesellschaftlich-historischen Notwendigkeiten gesellschaftlicher Lebenserhaltung, den Anforderungen der spezifischen Kooperationsstruktur. Durch die Kooperationsstruktur und die in ihr objektivierte Struktur sozialer Bedeutungen, d.h. durch die Gesamtheit der Ziele und Funktionen gesellschaftlicher Tätigkeit, die die kooperativen Arbeitsprozesse in ihrer Formspezifik strukturieren, sind zugleich die historisch objektiv möglichen und realisierbaren Beziehungsformen zwischen den Subjekten eingegrenzt; und durch die in diesen möglichen Beziehungsformen aufgehobenen Befriedigungsmöglichkeiten entwickelter Bedürfnisse, durch die die Beziehungen zwischen den Subjekten sich für die Subjekte erst als subjektiv sinnhafte formieren, bestimmen sich die formspezifischen Bedeutungsobjektivationen gesellschaftlicher Arbeit als objektive, den handelnden Subjekten vorausgesetzte Begrenzungen sinnhafter Handlungsbeziehungen.

Der im gesellschaftlichen Arbeitsprozeß aufgehobene Zusammenhang von Gebrauchswertvergegenständlichung und Vergegenständlichung der kooperativen Form, in der die Gebrauchswertvergegenständlichung gesellschaftlich organisiert wird, macht klar, daß die gegenstandsbezogenen Bedeutungen immer in einer bestimmten gesellschaftlichen Form entwickelt und auch angeeignet werden. Die gegenstandbezogenen Bedeutungen haben somit nicht nur gesellschaftlichen Charakter in dem Sinne, daß sie überhaupt kooperativ herausgebildet werden, sondern vor allem in dem Sinne, daß sie immer in bestimmter gesellschaftlicher Form produziert werden und so mit den objektivierten sozialen Bedeutungen in einem einheitlichen gesellschaftlichen Konstitutionsprozeß sich entwickeln. Insofern kennzeichnen die in den entwickelten Gebrauchswerten und die in der entwickelten Kooperationsstruktur und ihrer materiellen Gliederung gesellschaftlich objektivierten sozialen und gegenstandsbezogenen Bedeutungen auch nur zwei Momente eines einheitlichen Prozesses, der sich als Vergegenständlichung kooperativ arbeitender Subjekte in bestimmter gesellschaftlicher Form vollzieht. (1)

(1) Gerade diese Einheit ist bei Habermas nicht nur analytisch differenziert, sondern in der kategorialen Bestimmungvon Arbeit und Interaktion als autonomen Funktionskreisen des Handelns zerrissen worden.Vgl. Habermas 1968; Habermas 1969.

Ebenso wie die in den Gebrauchswertvergegenständlichungen den einzelnen Subjekten vorgegebenen und objektivierten gesellschaftlich entwickelten gegenstandsbezogenen Bedeutungen erfordern auch die in den Kooperationsstrukturen vorgegebenen und objektivierten gesellschaftlich entwickelten sozialen Bedeutungen von den Subjekten einen individualgeschichtlichen Aneignungsprozeß, weil nur dadurch die in den Gebrauchswertvergegenständlichungen objektivierten verallgemeinerten Zwecke und die in den Kooperationsstrukturen vergegenständlichten verallgemeinerten gesellschaftlichen Handlungsfunktionen und Ziele, auch eine den Erfordernissen der formspezifischen gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion angemessene Orientierungsrelevanz für das Handeln der Subjekte bekommen.

Die ontogenetische Aneignung oder Entwicklung dieser Bedeutungen als Bildung einer affektiven und kognitiven Struktur im Subjekt, die keineswegs eine einfache Verdoppelung gesellschaftlich objektivierter Bedeutungsgefüge darstellt, weil die gesellschaftlichen Aneignungsbedingungen als Sozialisationsbedingungen diesen Prozeß gesellschaftlich formspezifisch strukturieren, wird hier nur schematisiert, weil sie später (vgl. 3. und 4. Kapitel) in ihren a l l g e m e i n s t e n M e r k m a l e n erarbeitet wird.

Die Aneignung und Entwicklung muß zum einen als ein Prozeß verstanden werden, in dem in sozialisatorischen Handlungsbeziehungen mit der sozialen und gegenständlichen gesellschaftlichen 'Umwelt' die Umweltaspekte entsprechend ihrer affektiven Qualität für die triebbestimmten Handlungen affektiv schematisiert werden und die triebbestimmten Körperbedürfnisse in gesellschaftlich entwickelte (interpretierte) Bedürfnisse und Handlungsmotive transformiert werden. Die affektiven Schemata bilden als Beziehungsschemata eine im Subjekt objektivierte affektive Bedeutungsstruktur.

Die Aneignung muß zum anderen als ein Prozeß verstanden werden, in dem durch kognitiv strukturierende Abstraktion bestimmte Merkmale der gesellschaftlichen 'Umwelt' unter dem Aspekt vorhandener Bedürfnislagen und gesellschaftlicher Möglichkeiten ihrer Befrie-

digung als handlungsrelevant erfahren werden und in einem Prozeß der kognitiven Schematisierung zu kognitiven Schemata verarbeitet werden. Diese Schemata stellen dem Subjekt verfügbare, auf die gesellschaftliche 'Umwelt' bezogene generalisierte Handlungspläne dar. Als durch die Handlungen des Subjekts mit der sozialgegenständlichen gesellschaftlichen Realität elaborierte Handlungsschemata oder -pläne sind diese im Subjekt objektivierte kognitive Bedeutungsstrukturen, die im assimilativen und akkommodativen Bezug auf die gesellschaftliche Realität und die in ihr objektivierten Bedeutungen die Handlungen des Subjekts strukturieren.

Das so sich entwickelnde System von subjektiv angeeigneten Bedeutungen besteht in aufeinander bezogenen kognitiven und affektiv-motivationalen Handlungsschemata als Plänen möglicher Handlungen, die ontogenetisch zunächst in der unmittelbaren Aktion aktualisiert und koordiniert, fortschreitend dann durch individuelle Symbole und dann durch sozial-kollektive Sprachsymbole repräsentiert und intern koordiniert und durch kommunikative Vermittlung interpersonell abgestimmt werden können (vgl. 3. Kapitel). Das subjektiv angeeignete System von Bedeutungen als System verallgemeinerter Handlungsschemata und affektiver Beziehungsaschemata ist zum einen das R e s u l t a t von bedürfnis- und interessenorientierten Handlungsprozessen mit der gesellschaftlich-historischen Umwelt und den in ihnen aufgehobenen Bedeutungen als Handlungsmöglichkeiten; dieses System bildet zum anderen die V o r a u s s e t z u n g der Subjekthandlungen, insofern es nämlich eine das Handeln und die Wahrnehmung bestimmende Bedeutungsstruktur ist. Im Prozeß sozialen Handelns muß dieses subjektiv angeeignete System von Bedeutungen zu subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen jeweils auf die spezifischen Handlungszusammenhänge, die in ihnen vorgegebenen und objektiviertern Bedeutung hin umstrukturiert werden, damit durch a u f e i n a n d e r a b g e s t i m m t e, k o m p l e m e n t ä r e H a n d l u n g s b e d e u t u n g e n B e z i e h u n g e n s o z i a l e r K o o p e r a t i o n m ö g l i c h w e r d e n. Diese Umstrukturierung setzt eine Flexibilität und eine den gesellschaftlichen Handlungs-

erfordernissen angemessene Differenziertheit des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen voraus, die den s p e z i f i s c h e n gesellschaftlichen Problemen der Erzeugung komplementärer handlungsleitender Bedeutungen entsprechen muß.

Diese Bestimmungen kennzeichnen das soziale Handeln von Subjekten als ein durch Bedeutungen organisiertes intentionales Handeln: Im Prozeß sozialen Handelns ist eine Handlung nicht nur eine Reiz-Reaktions-Folge, sondern ein Geschehen, in dem sich die Handelnden wechselseitig bestimmte Bedeutungen und - was jedoch nur die affektiv-motivationale Dimension von Bedeutungen ist - Intentionen als Einheit der äußeren Handlung unterstellen, was eine objektive Notwendigkeit zur Vermittlung gesellschaftlicher Kooperationsbeziehungen ist. Die Bedeutungen, nach denen die Handlungen subjektiv organisiert werden, formieren sich zu Erwartungen, angestrebten Zielen und Zwecken sowie Wünschen und Bedürfnissen und Deutungen der Handlungsgegebenheiten.

Rollenhandeln als eine spezifische Form sozialen Handelns kann den entwickelten Bestimmungen nach als eine soziale Handlungsbeziehung verstanden werden, die auf der einen Seite durch ein in gesellschaftlich formbestimmten Arbeitsprozeß objektiviertes, den Subjekten vorgegebenes Bedeutungsgefüge bestimmt ist und die auf der anderen Seite durch die subjektiv angeeigneten Bedeutungen bestimmt ist. Im Prozeß des Rollenhandelns als Form sozialen Handelns müssen die Subjekte die in den objektiven Handlungsgegebenheiten objektivierten Bedeutungen als vorgegebene Handlungsmöglichkeiten bzw. -anforderungen (Ziele, Funktionen, Zwecke) in ihrer Handlungsrelevanz erkennen, indem sie das subjektiv verfügbare Bedeutungssystem assimilativ und akkommodativ auf das vorgegebene Bedeutungsgefüge in materiellen oder symbolvermittelten Handlungen abstimmen. Was dies im einzelnen an kognitiven, affektiven und kommunikativen Fähigkeiten bzw. Prozessen erfordert, bleibt zunächst offen. Mit dem auf den gesellschaftlich formbestimmten gesellschaftlichen Arbeitsprozeß als gesellschaftlich formbestimmten Produktions- und Reproduktionsprozeß bezogenen Begriff von Bedeutungen wird jedoch soviel deutlich : Die in den gesellschaftlichen sozialen und gegenstandbezogenen Handlungsbedingungen objektivierten und institutionalisierten Bedeu-

tungen, die dem je aktuellen Handlungszusammenhang als handlungsrelevantes Gefüge von Handlungsbedingungen und -anforderungen (Erwartungen) vorausliegen und durch die - je nach gesellschaftlichem Funktionsbereich - in unterschiedlicher Prägnanz die jeweilige Handlungsmöglichkeit und das determiniert wird, was relevant ist für die Erfüllung der gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsfunktion, sind nicht, wie es in den Varianten der Rollentheorie erscheint, Bestandteile eines durch bloße Kooperation bestimmten Funktionszusammenhangs oder eines mehr oder weniger autonomen kulturellen gesellschaftlichen Wertsystems, das die gesellschaftlichen Beziehungen und Verteilung des gesellschaftlichen Reichtums regelt und durch Konsensus oder Kritik stabilisiert bzw. modifiziert und infrage gestellt wird. Zwar sind die objektivierten Bedeutungen in ihrer Geltung auch an Konsensus_bedingungen gebunden, doch das entscheidende ist, daß die Bedeutungen konstituiert und objektiviert werden durch und in gesellschaftlich-historischen Formen der Vergegenständlichung von gesellschaftlichen Arbeitsprozessen,d.h. in einer durch den Entwicklungsgrad der Produktivkräfte bestimmten gesellschaftlichen Form und in einer ihr entsprechenden materiellen Gliederung des gesellschaftlichen Aneignungsprozesses der Natur. In dem Maße, wie sich die vergegenständlichten Resultate gesellschaftlich formspezifischer Arbeit als eine gegenüber dem bewußten Wollen und Handeln der Subjekte verselbständigte Struktur objektivieren, die gegenüber den handelnden Subjekten prinzipiell unabhängige Handlungsimperative und -zwänge erzeugt, Gesellschaft sich also als ein autonomer Bewegungszusammenhang entwickelt, wird die Modifizierung der gesellschaftlich objektivierten und handlungsregulierenden Bedeutungsgefüge abgelöst von der normenkritischen Aktivität der Subjekte in den unmittelbaren Handlungsbeziehungen. Denn die gesellschaftlichen Normen (Rollennormen) sind nicht die Konstitutionsebene, sondern der Niederschlag gesellschaftlich formspezifischer Aneignungsprozesse der Natur und der aus ihrer Verselbständigung sich entwickelnden Systemimperative, die sich in Form verpflichtender Verhaltenserwartungen in Beziehungen sozialen Handelns objektivieren. In der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, in der sich die Gesellschaftlichkeit nur als eine Beziehung der Sachen und in einer gegenüber den

Subjekten prinzipiell verselbständigten Bewegung des Kapitals vermittelt, nimmt diese Verselbständigung ihre entwickelteste Form an. In dieser wird, wie Ottomeyer formuliert, die

> "... gesellschaftliche Formbestimmtheit, die grundlegende Struktur der Interaktion der Individuen ... nicht in ihrem Interaktionsprozeß selbst festgelegt, sondern von außer her, von den verselbständigten Verhältnissen." (Ottomeyer 1973,75)

Der in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft entwickelte Ablösungs- und Verselbständigungsprozeß der gesellschaftlichen Beziehungen und ihrer Resultate erzeugt historisch erst die "Gesellschaft" als ein gegenüber den handelnden Subjekten äußerliches und ihnen vorausgesetztes Verhältnis und damit die Gegensatzbeziehung Individuum (Subjekt) - Gesellschaft. D.h.:

> "Der Umstand, daß unter kapitalistischen Lebensbedingungen die 'Gesellschaft' dem Menschen als eine fremde, von ihm getrennte Entität gegenübersteht, ist nicht - wie in bürgerlicher Sozialwissenschaft (einer gewissen Ausprägungsform) vorausgesetzt - ein generelles Charakteristikum des Verhältnisses zwischen Mensch und Gesellschaft, sondern gesellschaftlich notwendiger Schein innerhalb der bürgerlichen Gesellschaftsformation in ihrer historischen Bestimmtheit." (Holzkamp 1973,53)

Unter dem Aspekt dieser Gegensatzbeziehung von Individuum und Gesellschaft in der bürgerlichen Gesellschaft und der gegenüber den Subjekten in der Wertbewegung des Kapitals verselbständigten gesellschaftlichen Bewegungsgesetzlichkeit sind dann auch die in Rollen gesellschaftlich objektivierten Verhaltenserwartungen, die durch die in gesellschaftlich formspezifischen Arbeitsprozessen objektivierten Bedeutungen strukturiert werden, nicht primär Erwartungen von Personen, die sie sich wechselseitig ansinnen, sondern objektive gesellschaftliche, durch den formbestimmten Reproduktionsprozeß erzeugte Verhaltenszwänge; diese realisieren sich allerdings in den sozialen Handlungsbeziehungen von Subjekten in Form von spezifischen Erwartungen und Deutungen der Handlungsgegebenheiten (vgl. Ottomeyer 1973,99ff.).

Die Gegensatzbeziehung von Individuum und Gesellschaft als ein Strukturmerkmal der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, das sich mit ihrer Eigenentwicklung in voller Schärfe entfaltet und alle wesentlichen Beziehungen der Menschen untereinander bestimmt, ist zwar ein Schein, jedoch ein notwendiger und realer

Schein dieser Gesellschaftsformation; in der traditionellen Rollentheorie und in der durch den symbolischen Interaktionismus kritisch erweiterten Rollentheorie ist die aus dieser Gegensatzbeziehung resultierende reale gesellschaftliche Problematik aufgenommen, allerdings nicht in ihrem objektiven Konstitutionszusammenhang, sondern nur auf der erscheinenden Oberfläche der unmittelbaren Handlungsbeziehungen zwischen den gesellschaftlichen Subjekten. Und zwar ist diese Gegensatzbeziehung in der aus ihr resultierenden realen gesellschaftlichen Problematik in diesen theoretischen Ansätzen soweit aufgenommen, als ihr Gegenstand sich auf das reale gesellschaftliche Problem bezieht, wie Subjekte unter Bedingungen ihnen vorausgesetzter und zudem höchst widersprüchlicher gesellschaftlicher Handlungsanforderungen handlungsfähig bleiben bzw. welche grundlegenden "Synthetisierungsleistungen" (vgl. Ottomeyer 1973,94) oder Ich-Leistungen Subjekte zur Verarbeitung dieser gesellschaftlichen Handlungsanforderungen zu organisieren imstande sein müssen. In bezug auf diese real vorhandene Problemlage sind die rollentheoretischen Ansätze nicht einfach Ideologie, sondern realitätshaltig.

Auf dem Hintergrund dieses Explikationszusammenhangs und des ihm zugrunde liegenden Bedeutungsbegriffs (1) ist die rollentheoretische Bestimmung von Sozialisation und der in der Sozialisation zu erwerbenden Grundqualifikationen im folgenden weiter auszuführen.

Die von Habermas formulierte Zielbestimmung des Sozialisation genannten Lernprozesses, nämlich "soziale R o l l e n z u s p i e l e n" (Habermas 1973a,118), impliziert ein bestimmtes Verständnis von diesem Lernprozeß: Zu lernen ist, sich als potentiell handlungsfähiges Subjekt gegenüber sozial definierten und institutionell abgesicherten Verhaltenserwartungen als in rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen spielend zu verhalten.

---

(1) Ohne diesen Hintergrund beständig wiederaufzunehmen, gehe ich doch in der folgenden Darstellung des Konzepts des Rollenhandelns und der diesem Handeln vorausgesetzten Fähigkeiten von diesem aus und werde auf ihn bei wichtigen Problemaspekten verweisen bzw. ihn weiter ausführen.

Eine Explikation des Sinnes von 'sich spielend verhalten gegenüber sozial definierten Rollen' zu entwickeln, beansprucht das durch den interaktionistischen Ansatz von Mead, Strauss, Turner, Goffman et al. erweiterte und korrigierte Modell von Rollenhandeln im Konzept von Ich-Identität zu leisten. Ich-Identität, die näher als balancierende Ich-Identität zu bestimmen sein wird, wird als d i e Bedingung jeglichen einigermaßen erfolgreichen Rollenhandelns bzw. der Fähigkeit, soziale Rollen zu spielen, angesehen (vgl. Krappmann 1971,97f.). Abgesehen von bestimmten inhaltlichen Varianten ihrer Fassung, wird Ich-Identität unter dem Aspekt der strukturellen Erfordernisse von Interaktionsprozessen - werden diese nun als Rollenhandeln oder als wenig vorstrukturiertes soziales Handeln gefaßt - als eine für soziale Handlungsprozesse n o t w e n d i g e Fähigkeit (Kompetenz) begriffen; die Herausbildung dieser Fähigkeit wird als eine im Bezugsrahmen der psychoanalytischen Theorie und Interaktionstheorie zu bestimmende Ausformung persönlichkeitsstruktureller Merkmale bzw. psychisch verfestigter Handlungs- und Kommunikationsfähigkeiten begriffen, die durch bestimmte Handlungsstrukturen und ihnen entsprechende Kommunikationsformen erzeugt werden und ein flexibles Lern- und Handlungspotential zur Verarbeitung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen und Konflikte darstellen.

Das Problem im Rahmen dieser Arbeit ist, die Bestimmung dieser für Handlungsprozesse notwendigen Fähigkeit als Erfordernis gesellschaftlicher Handlungsprozesse herauszuarbeiten und die dazu notwendigen kommunikativen Fähigkeiten zu bestimmen, um so die in gesellschaftlich organisierten Erziehungs- und Lernprozessen zu vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten nicht auf der formalen Ebene bloß sprachlicher Fertigkeiten anzugeben, sondern sie als soziale Fähigkeiten zu charakterisieren.

2.1.1. Bedingungen des Rollenhandelns

Die im Konzept von Ich-Identität gefaßten Bedingungen des Rollenhandelns sind zunächst durch die Absetzung vom traditionellen Rollenkonzept bestimmt.

Die traditionelle Rollentheorie bestimmt die Anforderungen für Prozesse sozialen Handelns in bezug auf das Problem des Gleichgewichts der Systeme sozialen Handelns. Das Gleichgewicht sozialer Systeme wird durch drei Bedingungen definiert. In diesem Gleichgewichtsproblem sozialer Systeme kommt objektiv das Problem der Kontinuität und Stabilität gesellschaftlich formbestimmter Reproduktion zum Ausdruck; in den verschiedenen, sich zueinander kritisch verhaltenden Varianten der Rollentheorie wird dieses Problem jedoch nur als Problem vorhandener Bedürfnisse und der Verteilung verfügbarer gesellschaftlicher Ressourcen zu deren Befriedigung aufgenommen. Nach Habermas sind die Gleichgewichtsbedingungen sozialer Systeme in der traditionellen Rollentheorie durch drei Annahmen formuliert:

1. Stabil ist ein soziales System dann, wenn gesellschaftlich institutionalisierte Wertorientierungen bzw. Rollen mit den Bedürfnisdispositionen der Gesellschaftsmitglieder kongruieren; d.h. gesellschaftlich lizensierte Befriedigungsmöglichkeiten und interpretierte Bedürfnisse sind identisch. Unter dieser Bedingung kann für Systeme sozialen Handelns gesagt werden, daß der Komplementarität von Verhalten und Verhaltenserwartungen immer eine wechselseitige Bedürfnisbefriedigung entspricht. Diese von Habermas (vgl. Habermas 1973a,125) als "Integrationstheorem" bezeichnete Bestimmung erfaßt die Beziehung von Individuum und Gesellschaft auf der allgemeinsten Ebene, und zwar in der Relation: innere Natur/Subjekt - äußere Natur/Natur und Gesellschaftskörper. Unter dem Aspekt der Organisation sozialer Handlungsprozesse bezeichnet dieses Theorem die gesellschaftlich vermittelte Relation von Bedürfnisdispositionen, die den Handlungen zugrunde liegen, zu Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten, die in den Handlungen realisiert werden können. Mit dem Integratimstheorem wird ein durch Kongruenz bestimmtes problemloses Verhältnis der Subjekte als Gesellschaftsglieder zu den ihnen vorgegebenen gesellschaftlichen Handlungs-

anforderungen als Bedingung des Gleichgewichts sozialer Systeme unterstellt: Die eindeutig über die sozialen Normen definierten Bedürfnisse decken sich genau mit den durch die gleichen Normen bestimmten gesellschaftlichen Befriedigungsmöglichkeiten. Ebenso wie Handlungsbeteiligung unproblematisch ist unter Gültigkeit dieser Bedingung muß Sozialisation unproblematisch sein, da Vergesellschaftung und Individuierung der Subjekte definitorisch ineins gesetzt sind.

2. Die zweite Bedingung betrifft die kognitive Seite der Beziehung von handlungsfähigen Subjekten zu gesellschaftlich institutionalisierten Regeln von Handlungsbeteiligungen: Behauptet wird, daß in einem stabilen sozialen System die Rollendefinitionen, d.h. die gesellschaftlich vorgegebenen Handlungsanforderungen als objektivierte bzw. institutionalisierte Bedeutungen der Art sind, daß die subjektiven Interpretationen von Rollen mit diesen Vorschriften (Bedeutungen) identisch sind: Beziehungen sozialen Handelns werden damit unproblematisch, und zwar insofern, als jeweils nur das von einem handelnden Subjekt erwartet und antizipiert wird, was auch ein Handlungsteilnehmer - aufgrund des gemeinsamen Bezugspunktes in einer eindeutigen Rollenvorschrift - erwartet und antizipiert. Eine derartige Bestimmung des Verhältnisses von Rollendefinition und der durch kognitive Deutungsarbeit bestimmten Rolleninterpretation, die damit rechnet, daß Rollendefinitionen unmittelbar in entsprechendes Verhalten oder Rollenhandeln übersetzt werden, bezeichnet Habermas als Identitätstheorem (vgl. Habermas 1973a, 126). Das Identitätstheorem besteht in bestimmten Annahmen über die für erfolgreiche Prozesse sozialen Handelns notwendigen Interpretationsleistungen des Subjekts und über die Interpretationsspielräume. In bezug auf handelnde Subjekte besteht es damit zugleich in bestimmten Annahmen über die Notwendigkeit bestimmter kognitiver Handlungspotentiale zur Organisation von Rollenhandeln und über die Grenzen ihrer Anwendung: Wenn Rollendefinition und Rolleninterpretation identisch sind, dann sind kognitive und kommunikative Handlungspotentiale für das Subjekt nicht im Sinne von kreativen Interpretationsleistungen erforderlich, sondern nur im Sinne einer wahrnehmenden Abbildung von Handlungsvorschriften und ihrer symbolischen Repräsentation.

3. Die dritte Gleichgewichtsbedingung für soziale Systeme betrifft die affektiv-motivationale Seite sozialen Handelns. Habermas bezeichnet die auf diese Dimension des Rollenhandelns bezogene Annahme der traditionellen Rollentheorie als "Konformitätstheorem" (vgl. Habermas 1973a,126). Dieses Theorem besagt, daß geltende Werte und Normen und wirksame Verhaltenskontrollen der Individuen kongruieren. Mit dieser Entsprechung von institutionalisierten Wertorientierungen bzw. Rollen und internalisierten Werten bzw. Motiven ist definitorisch festgelegt, daß Rollen bzw. Normen als gesellschaftlich institutionalisierte Bedeutungen vermittels ihrer affektiv-motivationalen Absicherung durch Internalisierung sehr wahrscheinlich tatsächlich erfüllt werden. Ebenso wie die kognitive ist auch die affektiv-motivationale Dimension sozialen Handelns eindeutig durch internalisierte gesellschaftliche Werte bzw. Normen definiert. Sozialbeziehungen sind auch unter diesem Aspekt unproblematisch.

Die zweite und dritte Bedingung konkretisieren das mit der ersten Bedingung allgemein postulierte Verhältnis von Individuum und Gesellschaft: Es ist eines der vollständigen Identität.

Diese mit den Identitäts-, Kongruenz- und Konformitätsannahmen unterstellten drei Gleichgewichtsbedingungen von Systemen sozialen Handelns werden von der um die Erkenntnisse des symbolischen Interaktionismus kritisch erweiterten Rollentheorie in ihrer empirischen Adäquatheit (1) und in ihrer theoretischen Adäquatheit infrage gestellt. So argumentiert Habermas gegen die erste, allgemeinste Gleichgewichtsbedingung, daß von der gesellschaftlichen Wirklichkeit aller bislang bekannten Gesellschaften her von einer Komplementarität der Erwartungen und der erwarteten Verhaltens nicht auf eine damit verbundene wechselseitige Befriedigung der Bedürfnisse geschlossen werden könne. Vielmehr sei für alle bisher bekannten Gesellschaften

> "... ein fundamentales Mißverhältnis zwischen der Masse der interpretierten Bedürfnisse und den gesellschaftlich lizensierten, als Rollen institutionalisierten Wertorientierungen ..." (Habermas 1973a,125)

festzustellen. Unter dieser Voraussetzung folgt, daß die für

(1) Vgl. hierzu die Hinweise auf die Rollenkonfliktuntersuchungen bei Krappmann (vgl. Krappmann 1971,100ff.)

das Handlungsgleichgewicht notwendige Komplementarität der Erwartungen als handlungsleitender Bedeutungen immer nur um den Preis der nicht vollständigen wechselseitigen Befriedigung von Bedürfnissen erreicht werden kann. Die in der traditionellen Rollentheorie als Gleichgewichtsbedingung formulierte vollständige Komplementarität der Verhaltenserwartungen auf Basis fehlender Reziprozität der Bedürfnisbefriedigung ist nur durch Zwang herstellbar.

Ebenso ist der Behauptung einer Identität von Rollendefinition und Rolleninterpretation die Empirie der Diskrapanz von Rollendefinition und -interpretation entgegenzustellen. Wenn Rollendefinitionen keine eindeutiges und stabiles Gefüge von Verhaltenserwartungen sind, so muß als Merkmal sozialer Handlungsbeziehungen (verdinglichte Beziehungen ausgenommen) gerade angenommen werden, daß in ihnen ein kommunikativ im Symbolsystem der Umgangssprache zu vermittelnder kognitiver und affektiver Prozeß der Verständigung über gemeinsame Normen stattfindet, in dem durch wechselseitige Interpretation des Umfangs und Geltungsbereiches von Rollennormen erst die Bedingung der Teilnahme am Prozeß sozialen Handelns und die Bedingung der Kontinuität dieses Prozesses interpretativ erzeugt wird. Dieser interpretative Prozeß scheint insbesondere dann notwendig, wenn Subjekte in sich widerspruchsvollen Rollen oder verschiedenen zueinander widerspruchsvollen Rollen folgen müssen.

Das Konformitätstheorem erscheint vor allem hinsichtlich seiner naiven Abbildung von Normen der Gesellschaft auf subjektive Verhaltensnormen problematisch:

> "Normenkonformes Verhalten ist nicht einfach eine Verkörperung des normativen Gehalts auf der Ebene beobachtbaren Verhaltens im Sinne einer Projektion von einer Ebene auf die andere." (Habermas 1973a,127)

Das Verhältnis der Subjekte zu gesellschaftlichen Normen ist vielmehr durch Verhaltenskontrollen reguliert, die von sozialen Bedingungen der Internalisierung geltender Normen bestimmt werden bezüglich ihrer Qualität und Dynamik. Mit Bezug auf Habermas' Kritik am Integrationstheorem, mit Bezug also auf unterschiedliche Grade von Repressivität in sozialen Systemen, können

unterschiedliche Formen der Verhaltenskontrolle angenommen werden: Das faktische Befolgen von Normen ist nur in pathologischen Beziehungen durch eine gegenüber den Normen konforme Verhaltenskontrolle gekennzeichnet, im empirischen Normalfall ist als Bedingung erfolgreichen Rollenhandelns dagegen eher eine Form der Verhaltenskontrolle anzunehmen, die auf flexibler Verinnerlichung der gesellschaftlichen Wertorientierungen bei gleichzeitiger Wahrung der Distanz beruht.

Wenn also das gesellschaftliche Reproduktionssystem auf der Ebene gesellschaftlich regulierter sozialer Handlungsbeziehungen sich nicht nur durch eine Widersprüchlichkeit der Handlungsanforderungen (Rollenanforderungen), sondern sich - wie die von Habermas als Repressions-, Diskrepanz- und Nicht-Konformitätstheorem benannten Thesen voraussetzen - zugleich durch eine Diskrepanz von gesellschaftlichen Befriedigungsmöglichkeiten und vorhandenen Bedürfnissen auszeichnet, dann stellt sich die Frage, wie bei der Widersprüchlichkeit der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen Subjekte k o g n i t i v eine Komplementarität der Verhaltenserwartungen als subjektiv handlungsleitender Bedeutungen erzeugen können und wie bei der Diskrepanz von Bedürfnissen und Befriedigungsmöglichkeiten diese Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen auch a f f e k t i v - m o t i v a t i o n a l erzeugt werden kann.

Da die Erzeugung der Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen eine konstitutive Bedingung von sozialen Handlungsprozessen und also auch von Prozessen des Rollenhandelns ist, stellt sich die Frage, worin die S p e z i f i k der zu erzeugenden Komplementarität besteht, die unter den genannten gesellschaftlichen Bedingungen sozialen Handelns zu erzeugen ist; damit stellt sich zugleich die Frage, über welche kognitiven, affektiv-motivationalen Fähigkeiten Subjekte verfügen müssen zur Umstrukturierung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems zu subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen, die den unterschiedlichen Rollenanforderungen jeweils entsprechen. Und schließlich geht es um die Bestimmung derjenigen Funktionen, die sprachlich-kommunikative Prozesse und die ihnen vorausgesetzten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bei der Erzeugung dieser Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen haben.

Allgemein: Es ist also nach den Bedingungen sozialer Handlungsprozesse und der Bedürfnisbefriedigung unter der Annahme einer nicht stabilen Gleichgewichtsform gesellschaftlicher Reproduktion auf der Ebene sozialer Handlungsbeziehungen zu fragen; im Zusammenhang der Fragestellung dieser Arbeit ist also nach den kognitiven und affektiv-motivationalen Fähigkeiten sowie den sie vermittelnden Funktionen kommunikativer Prozesse zu fragen, die die Subjekte als Gesellschaftsglieder befähigen, in einem komplexen Geflecht von Rollenbeziehungen handlungsfähig zu bleiben, das als Erscheinunsform gesellschaftlich formspezifischer Reproduktionsfunktionen diese gesellschaftlich formspezifischen Funktionen und ihre Widersprüchlichkeit in den Strukturmerkmalen der sozialen Beziehungen reflektiert und zwar sowohl in den sich als Rollenkonflikte zur Geltung bringenden gesellschaftlichen Konfliktpotentialen als auch in der unzureichenden Befriedigung von entwickelten Bedürfnissen.

2.2. Gesellschaftstheoretische Implikationen der kritisch erweiterten Rollentheorie - Kritische Anmerkungen zu ihren gesellschaftstheoretischen Voraussetzungen

Die in der Habermasschen Kritik am traditionellen Rollenkonzept herausgearbeiteten Merkmale sozialer Beziehungen geben den Rahmen an, innerhalb dessen ein empirisch gehaltvolles, rollentheoretisch begründetes Konzept von Grundqualifikationen des Rollenhandelns zu entwickeln ist, die in ihrer kognitiven, affektiv-motivationalen und kommunikativen Dimension als gesellschaftlich notwendige Basisfähigkeiten zu erwerben sind. Die Bedingungen des Rollenhandelns sollen nun an dem um die Beiträge des Interaktionismus erweiterten Strukturmodell sozialen Handelns charakterisiert werden, wie es vor allem von Krappmann (vgl. Krappmann 1971) zusammengefaßt und differenziert wurde, aber im wesentlichen auch den Arbeiten von Habermas (vgl. Habermas 1973a, 118ff.), Oevermann (vgl. Oevermann 1972) und Dreitzel (vgl. Dreitzel 1968) unterliegt.

Denn diesem um die Erkenntnisse des symbolischen Interaktionismus erweiterten Modell (1) liegt die entscheidende These strukturell zugrunde, die Habermas in Auseinandersetzung mit der traditionellen Rollentheorie entwickelt und als Repressionstheorem bezeichnet hat (vgl. Habermas 1973a,125). In diesem Modell wird die Struktur sozialer Beziehungen prinzipiell durch die mit dem Repressionstheorem verbundenen Annahmen und die aus diesem Theorem folgenden Annahmen bestimmt.

Bevor diese Bedingungen des Rollenhandelns in bezug auf die von handelnden Subjekten zu erbringenden Leistungen dargestellt werden, soll die Annahme begründet werden, inwiefern die Bedingungen sozialen Handelns mit dem kritisch erweiterten Konzept des Rollenhandelns empirisch gehaltvoll begriffen werden können, in das die mit dem Repressionstheorem verbundenen Annahmen und Schlußfolgerungen in der Form der Bestimmung der von Subjekten zu erbringenden Ich-Leistungen im Prozeß sozialen Handelns eingehen.

Der gesellschaftliche Reproduktionszusammenhang, der im Rahmen rollentheoretischer und interaktionistischer Ansätze nur auf der erscheinenden Oberfläche der materiellen Reproduktionsbedingungen und -form, nämlich auf der Ebene der durch subjektiv angeeignete und gesellschaftlich objektivierte und institutionalisierte Bedeutungen organisierten sozialen Handlungsprozesse (2) abgebildet wird, ohne die gesellschaftliche Form des materiellen Reproduktionsprozesses als konstitutiv für ihre Struktur zu begreifen, wird in bezug auf handlungsregulierende

---

(1) Die Verarbeitung der Einsichten des symbolischen Interaktionismus im Kontext der Rollentheorie hat objektiv die Funktion, die mit dem Repressionstheorem verbundenen Annahmen auf der Grundlage der ihnen entsprechenden objektiven gesellschaftlichen Gegebenheiten zu differenzieren und zu konkretisieren in bezug auf die von den Subjekten im Prozeß sozialen Handelns zu erbringenden aktiven Verarbeitungsleistungen, die Ich-Leistungen und die ihnen vorausgesetzten kognitiven und affektiv-motivationalen Fähigkeiten.

(2) Die sozialen Handlungsprozesse werden dabei in der Form gering vorstrukturierter ego-alter-Interaktionen und in der komplexen Form von zeitlich und quantitativ differenzierten und biographisch und positional differenzierten institutionalisierten Handlungssystemen unterschieden.

Normen, Erwartungen und die Möglichkeit der Bedürfnisbefriedigung durch eine Struktur charakterisiert, als deren Hauptmerkmal "Widersprüchlichkeiten zwischen den Handlungskontexten", "Inkonsistenz der Normensysteme" (vgl. Krappmann 1971,10) und Instabilität der handlungsregulierenden Normen betrachtet werden. Die darin sich reflektierende Auffassung einer prinzipiellen Widersprüchlichkeit des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft findet sich z.B. auch in der rollentheoretischen Untersuchung von Dreitzel (vgl. Dreitzel 1968), in der er einen für alle gesellschaftlichen Systeme in ihren Rollensystemen sich zur Geltung bringenden Widerspruch zwischen der "Selbsterhaltungstendenz eines sozialen Systems" und dem individuellen "Anspruch auf Bedürfnisbefriedigung" (vgl. Dreitzel 1968,251; vgl. 223,310) behauptet, der sich historisch unterschiedlich scharf als Repression zur Geltung bringt (vgl. Dreitzel 1968, 247f.). Dieser prinzipielle Widerspruch wird jedoch nicht aus dem gesellschaftlich-historischen Aneignungsgrad der subjektiven und objektiven Natur, seiner Objektivation im Entwicklungsstand der Produktivkräfte und den Produktionsverhältnissen begriffen und als gattungsgeschichtlich aufzuhebender verstanden, sondern wird als ein anthropologisch fixer Hiatus zwischen den subjektiven Bedürfnissen und den gesellschaftlichen Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung bestimmt; dieser Widerspruch kann nach Dreitzel auch in der "Überflußgesellschaft" nicht gelöst werden, "... weil die menschlichen Bedürfnisse stets die Möglichkeiten ihrer Befriedigung übersteigen." (Dreitzel 1968,243) (1)

(1) Der damit unterstellte Dauerkonflikt, der auch noch auf der Grundlage einer rationalen Form gesellschaftlicher Beziehungen und darauf aufbauender Distribution des entwickelten gesellschaftlichen Reichtums unterstellt wird, faßt implizit das Bedürfnis vorwiegend in der Form gesellschaftlich disruptiver Triebpotentiale und materieller, nicht auf die produktive Tätigkeit gerichteter, vielmehr über den jeweiligen Entwicklungsgrad der Produktivkräfte hinausgreifender und mit ihnen konfligierender Bedürfnisse. - Auch Krappmann (vgl. Krappmann 1971,28ff.) unterstellt für einen Gesellschaftszustand ohne Herrschaft eher eine wachsende Diskrepanz zwischen den wechselseitigen Erwartungen und den Bedürfnissen der Gesellschaftsmitglieder, weil in 'Freiheit' die Besonderheit der Individuen in Form ihrer Erwartungen und Bedürfnisse sich stärker ausprägen kann und damit diese Besonderheiten in Konflikt geraten können. Die freie Entwicklung der gesellschaftlichen Individuen wird auch hier der Tendenz nach auf dem Hintergrund eines anthropologisch tiefsitzenden Widerspruchs im Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft betrachtet,

(Forts. nächste S.)

Nach Krappmann stellt sich in jeder Gesellschaft als sozialem System für jeden als Problem "... zu handeln, obwohl er in einem weder volle Übereinstimmung noch volle Befriedigung gewährenden 'double bind' steckt." (Krappmann 1971,195)

> "Die Grundstruktur des 'double bind' ist ... in den alltäglichen Interaktionsvorgängen wieder zu entdecken: Wie immer das Individuum zu handeln planen mag, es stößt auf Diskrepanzen und mangelhafte Bedürfnisbefriedigung." (Krappmann 1971,195)

Eine Begründung für diese Widersprüchlichkeiten des sozialen Systems und die daraus folgenden besonderen Anforderungen an die Fähigkeiten der handelnden Subjekte wird zu geben behauptet mit der knappen Feststellung, daß in j e d e m sozialen System die zu bewältigenden Reproduktionsaufgaben nur kooperativ und mit spezifischen a l l e r gesellschaftlichen Kooperation eigentümlichen Konsequenzen bewältigt werden könnten (vgl. Krappmann 1971,46ff.). Durch die Kooperation bildeten sich entsprechend der verschieden aufgeteilten Aufgabenbereiche verschiedene Positionen mit entsprechend verschiedenen Rechten und Pflichten und verschiedenen Zugängen "... zu den Gütern, die in einem sozialen System produziert und verteilt werden." Sowie "... verschieden günstige Chancen konform mit den Werten, die in einem sozialen System oder in Teilgruppen dieses Systems hoch eingeschätzt werden, zu leben." (Krappmann 1971,47) Aus dieser unterschiedlichen Positionsverteilung, die problemlos auf jedes soziale System und die ihm eigentümlichen Kooperationsformen zur Bewältigung der formspezifischen Reproduktiosnfunktionen bezogen werden, folgen dann ebenso problemlos und deduktiv logisch, daß diese Aufgaben- und Positionsverteilung der Grund dafür seien,

> "... daß Normen, die für einen Positionsinhaber vorgeschrieben sind, für andere nicht gelten, daß sogar oft das in einer Position geforderte Verhalten in einer anderen verboten ist. Um gewissen Positionszusammenhänge herum bilden sich darüber hinaus Einstellungen und Interpretationsmuster aus, die in Widerspruch zu denen geraten können, die in anderen Gruppen von Positionen entstehen." (Krappmann 1971,47)

(Forts. von S. 85): indem die gesellschaftliche Entwicklung ihrer Besonderheit als Potential wechselseitiger Beschränkung und neuer Widersprüche und nicht als positiv sich aufeinander beziehende Momente einer Einheit bewußter gesellschaftlicher Kooperation begriffen wird.

Wenn nun die Widersprüchlichkeit des gesellschaftlichen Systems ihrer S t r u k t u r nach und in den Formen der Verkehrsbeziehungen seiner Mitglieder, in dieser Weise bestimmt, aus historisch unspezifizierten Begriffen der Arbeitsteilung begründet wird, so erscheint eine Verallgemeinerung dieser Erscheinung zu einer in allen gesellschaftlichen Systemen gültigen Problemkonstellation für die Bedingungen des Rollenhandelns konsequent; ebenso wie es aus einer solchen 'theoretischen' Perspektive undenkbar erscheint, daß in repressiven gesellschaftlichen Systemen eine Übereinstimmung zwischen den handelnden Subjekten erreicht werden könnte, erscheint es auch für beliebig denkbare Gesellschaften nicht denkbar, daß "... volle Normenübereinstimmung aller garantiert werden könnte." (Krappmann 1971, 47) Vielmehr - so Krappmann (vgl. Krappmann 1971,28) - weisen auch relativ repressionsfreie Gesellschaften oder gar durch herrschaftsfreie Interaktion gekennzeichnete Gesellschaften nicht nur Widersprüche auf, sondern sind in ihrer S t r u k t u r durch Widersprüche und dadurch bestimmt, daß in ihnen immer widerspruchsbestimmte Probleme der Verständigung und Bedürfnisbefriedigung das Strukturmerkmal der sozialen Handlungsbeziehungen bilden.

Das Problem, daß sich für die Gesellschaftsglieder in ihren sozialen Beziehungen zueinander auf der Grundlage dieser beständigen Diskrepanzen, Inkonsistenzen und Instabilität von normativen handlungsregulierenden Erwartungen und leitenden Bedürfnissen ergibt, um erfolgreich sich im gesellschaftlichen System behaupten und die relevanten gesellschaftlichen Rollen als Formen, in denen sich objektiv ihre individuelle Reproduktions wie die des bestimmten gesellschaftlichen Systems vermittelt spielen zu können, wird durch das Postulat einer von den Subjekten zu erbringenden besonderen Leistung zu lösen beansprucht; diese ist nicht durch die einzelnen Rollen als ein Gefüge von vorgegebenen und von den Subjekten jeweils anzueignenden Bedeutungen selbst schon definiert; vielmehr wird diese Leistung bestimmt als eine diese Diskrepanzen und Inkonsistenzen vermittelnde Fähigkeit: Konsistenz im Handeln zu wahren, sich unter wechselnden Bedingungen und normativen Anforderungen als ein für Hand-

lungspartner verläßliches, d.h. identisches Subjekt darzustellen, d.h. Ich-Identität zu wahren. Diese als Ich-Identität bestimmte Fähigkeit wird als eine allgemeine Fähigkeit bestimmt, die das Subjekt zur Verarbeitung der strukturellen Probleme sozialen Handelns befähigt:

> "Wenn im gesamten sozialen System Diskrepanzen zwischen Interpretationen und Erwartungen die Regel sind, können nur allgemeine, nicht an bestimmte Situationen gebundene Fähigkeiten dem Individuum helfen, zur Strukturierung der Interaktionssituaion beizutragen." (Krappmann 1971,47f.)

Diese Fähigkeit zu erwerben, erscheint als eine Notwendigkeit, die in allen gesellschaftlichen Systemen Bedingung der Möglichkeit des Rollenhandelns ist, und wird so implizit (1) allen gesellschaftlichen Formen der Reproduktion, durch die Systeme des sozialen Handelns als Rollenhandeln in ihrer Spezifik erst erzeugt werden, als eine notwendige Voraussetzung zugeschrieben. Denn, so formuliert Krappmann:

> "Seiner Struktur nach - nämlich in sich wandelnden und konfligierenden Normen- und Erwartungssystemen sich als identisches Subjekt festzuhalten - ändert sich das Identitätsproblem nicht." (Krappmann 1971,28)

Es wird also damit nicht nur unterstellt, daß sich das Problem der Identität des Subjekts in jeder Gesellschaft stellt, was hier nicht bestritten wird, sondern es wird damit zugleich unterstellt, daß das Problem, Identität zu erzeugen und zu wahren, sich der Struktur nach in jeder Gesellschaftsformation gleich stellt aufgrund der strukturell gleichen gesellschaftlichen Voraussetzungen. Es ist jedoch zu bestreiten, daß man das Problem der Identität begreifen kann, wenn man dabei von den gesellschaftlich formspezifischen Problemlagen und Konflikten, die sich aus den Reproduktionsbedingungen für die Prozesse sozialen Handelns ergeben, abstrahiert, also die Probleme der Identität nicht mit Bezug auf die spezifischen Voraussetzungen formuliert.

---

(1) Implizit eben deshalb, weil - wie schon angedeutet - in rollentheoretischen und interaktionstheoretischen Ansätzen soziale Handlungsprozesse nicht konstitutiv im Kontext der b e s t i m m t e n g e s e l l s c h a f t l i c h - h i s t o r i s c h e n F o r m gesellschaftlicher Arbeitsprozesse analysiert werden.

Unter diesem Aspekt scheint es zunächst für die Problemstellung dieses Kapitels, die kognitiven, affektiv-motivationalen und die sie symbolisch vermittelnden sprachlich-kommunikativen Handlungspotentiale als Grundqualifikationen für soziale Handlungsprozesse zu bestimmen, keineswegs unproblematisch, sich auf ein Strukturmodell von sozialem Handeln und Rollenhandeln zu beziehen, das die im Sozialisationsprozeß zu entwickelnden Fähigkeiten aus strukturellen Problemen der gesellschaftlichen Reproduktion als eines komplexen Handlungsgefüges herzuleiten scheint, die nicht spezifiziert sind durch die gesellschaftlich-historisch bestimmten Formen der materiellen Reproduktion einer Gesellschaft, durch das bestimmte Produktionsverhältnis. Denn werden die Strukturmerkmale von sozialen Handlungsprozessen wie in der interaktionistisch erweiterten Rollentheorie dem Differenzierungsprozeß gesellschaftlicher Kooperation als solchem zugeschrieben, so wird damit die gesellschaftlich-historische Form der Reproduktion als strukturbestimmendes Moment der in der materiellen Gliederung des Arbeitskörpers vergegenständlichten und institutionalisierten Bedeutungen und der durch sie regulierten sozialen Beziehungen und Handlungen aus dem theoretischen Aneignungsprozeß ausgeblendet, ohne daß jedoch die entwickelten Strukturmerkmale objektiv ihre gesellschaftlich-historische Formbestimmtheit verlieren. Daraus resultieren Tendenzen einer unbegriffenen Generalisierung gesellschaftlich-historisch spezifischer Strukturmerkmale zu allgemeinen Strukturmerkmalen und deren Hypostasierung in einer Ontologie der Interaktion und sozialer Handlungsprozesse. (1) Zwar ist keine der im Rahmen dieser Arbeit herangezogenen rollen- und interaktionstheoretischen Arbeiten eindeutig auf solche Tendenzen zu reduzieren, jedoch haben die in ihnen entwickelten Bestimmungen einen eigentümlich schillernden Status. Denn sie analysieren die Prozesse sozialen Handelns und des Rollenhandelns im wesentlichen ohne Bezug auf die gesellschaftlich formspezifischen Reproduktionsbedingungen und die ihnen eigene Dynamik und Widersprüchlichkeit. Die Prozesse sozialen Handelns und die dabei entstehenden Probleme werden in Begriffen

(1) Vgl. dazu die Kritik von Ottomeyer an Goffman (vgl. Ottomeyer 1973,104f.)

von Interaktion und Rollenhandeln formuliert, ohne daß dabei die jeweiligen strukturellen Probleme des Handelns und die Probleme, die sich für die Erzeugung und Wahrung von Identität ergeben, in bezug auf gesellschaftlich formspezifische Reproduktionsprobleme und die Bewegungsgesetzlichkeit der Reproduktionsform bestimmt werden. Soweit diese Ebene, die erst die spezifischen Strukturmerkmale sozialen Handelns konstituiert, überhaupt angesprochen wird, erscheint sie als eine bloß kontingente Randbedingung. (1)

Indem diese Abstraktion von der gesellschaftlichen Formspezifik der Reproduktionsbedingunen unreflektiert vollzogen wird, wird diese Spezifik nicht aufgehoben, sondern sie bringt sich im weiteren Abstraktionsprozeß als implizite Voraussetzung zur Geltung, so daß diese aus diesen Abstraktionen gewonnenen Erkenntnisse objektiv die mit den spezifischen gesellschaftlichen Formen der Reproduktion verbundenen Bedingungen und Probleme von Interaktionsprozessen bzw. Prozessen sozialen Handelns

---

(1) So werden z.B. Orientierungsprobleme beim Rollenhandeln von Dreitzel als typisch für die "modernen Gesellschaften" mit "starker Rollendifferenzierung" bestimmt. In ihnen paßt sich zwar das "normative Profil einer sozialen Rolle" beständig an "neue gesellschaftliche Konstellationen" an, offensichtlich werden aber die handelnden Subjekte mit "Unsicherheiten in der Verhaltensorientierung" (Dreitzel 1968,354) konfrontiert, weil s i e sich diesen Konstellationen nicht schnell genug anpassen. Dreitzel abstrahiert in der Formulierung solch allgemeiner Entwicklungscharakteristika von den spezifisch kapitalistischen Voraussetzungen der "modernen Gesellschaften". Ihre Bewegung als prozessierender Widerspruch des Kapitals, das Kapital als "automatisches Subjekt" bedingt, daß die normativen Profile eine gegenüber den Subjekten verselbständigte Bewegung vollziehen, so daß,weil die gesellschaftliche Bewegung nicht das Resultat der planvollen gemeinsamen gesellschaftlichen Handlungen der Subjekte ist, die Rollendifferenzierung als eine verselbständigte Bewegung notwendiger Weise Orientierungsprobleme mit sich bringen muß. Abstrahiert man von diesem spezifischen Hintergrund der Rollendifferenzierung, so erscheint sie in ihren Charakteristika als bloßes Merkmal der Modernität der Gesellschaft. - Vgl. auch Habermas' Schema der gattungsgeschichtlichen Entwicklungslogik (vgl. Habermas 1973a,209), in dem der universalhistorischen Stufe "modern" keine formbestimmende Spezifität zugeordnet oder eine weitere Stufe nachgeordnet wird, so daß damit die historisch mit dem Kapitalismus entwickelten Formen sozialer Beziehungen und der Identität als das welthistorische Nonplusultra erscheint und offenbar nicht einmal andere Formen denkbar erscheinen.

als Rollenhandeln theoretisch unbegriffen reproduzieren, und nicht generelle, d.h. gesellschaftlich-historisch unspezifische Handlungsbedingungen (vgl. dazu auch Haug 1972) (1) formulieren. Gleichzeitig reflektieren sich in diesem Resultat aber auch die dem rollen- und interaktionstheoretischen Ansatz inhärenten Schranken und notwendigen Verzerrungen:

Wenn in der Rollentheorie und den sich auf sie kritisch beziehenden interaktionstheoretischen Analysen die Probleme der Stabilität des gesellschaftlichen Systems der Tendenz nach auf der Ebene von miteinander in Beziehung stehenden Subjekten und ihrem Handeln nach subjektiv verfügbaren Sinnstrukturen als kognitiv-affektiven handlungsleitenden Bedeutungen in Übereinstimmung mit gesellschaftlich objektivierten und institutionalisierten Bedeutungen (Werte und Normen von Rollen) begriffen werden, so ist damit zwar eine prinzipiell relevante Dimension gesellschaftswissenschaftlicher Analyse angegeben. (2)

---

(1) Es wird damit begrifflich jene Zweckabstraktion von dem bestimmten gesellschaftlichen Lebenszusammenhang vollzogen, die in den Bewegungszusammenhang kapitalistischer Gesellschaften gegenüber den stofflich-konkreten Bedingungen im gesellschaftlichen Arbeisprozeß r e a l vollzogen wird und die die Herausbildung eines abstrakten, gegenüber jeder stofflichen Bestimmtheit gleichgültigen Handlungspotentials der Tendenz nach erfordert. Vgl. die Ausführungen unter 2.4.

(2) Insoweit die Rollentheorie und die Interaktionstheorie als Varianten einer Handlungstheorie sich mit dem Problem auseinandersetzten, wie sich ein gesellschaftlicher Systemzusammenhang über sinnhaft strukturierte Beziehungen sozialen Handelns, d.h. über bedeutungsstrukturierte Beziehungen zwischen den Subjekten vermittelt und verändert, stellen diese Theorien unverzichtbare Teile einer Theorie der Gesellschaft dar. Das Problem besteht nicht darin, daß die Rollen-und Interaktionstheorie kein relevantes Problem aufgegriffen hätten, sondern in der Art, in der sie diese Probleme aufgreifen.

Denn die spezifischen gesellschaftlichen Formen materieller Reproduktion objektivieren sich nicht nur in bestimmten historisch-gesellschaftlichen materiellen Lebensbedingungen und Produktinsverhältnissen, sondern die spezifischen Formen und Funktionen materieller Reproduktion müssen sich in bezug auf die in sozialen Beziehungen handelnden und darin die individuelle wie die gesellschaftliche Reproduktion herstellenden Subjekte auch vermitteln: in einer Korrespondenz oder Komplementarität von subjektiv handlungsleitenden und gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen. Jedoch drängen sich dann notwendigerweise dem rollen- und interaktionstheoretischen Ansatz Verallgemeinerungen spezifischer gesellschaftlich-historischer Formen von sozialen Handlungsbedingungen auf, wenn die Strukturen der objektivierten Bedeutungsgefüge, durch die die Rollen und die strukturellen Probleme gesellschaftlich regulierter sozialer Handlungsbeziehungen definiert sind, nicht konstitutiv mit Bezug auf die bestimmte gesellschaftliche Form des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses bestimmt werden, durch den sich die Objektivation von sozialen und gegenstandsbezogenen Bedeutungen erst vollzieht.

Denn die gesellschaftlichen Bedingungen sozialen Handelns sind nicht nur durch die Gesellschaftlichkeit der Produktion und Reproduktion als solche, sondern durch die gesellschaftlich-historisch spezifische Form der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit, durch die mit dieser Form gesetzten Widersprüche und die in ihnen objektivierten Bedeutungen bestimmt. Durch diese bestimmte Form vollzieht sich der Reproduktionsprozeß als Aneignungsprozeß der subjektiven und objektiven Natur nicht nur gesellschaftlich und kooperativ überhaupt, sondern auf einem bestimmten Entwicklungsgrad gesellschaftlichen Reichtums. Und dieser besteht nicht nur in der angeeigneten objektiven Natur, ist nicht nur in einer technisch aggregierten Produktivkraft objektiviert, sondern besteht gleichzeitig in der angeeigneten subjektiven Natur als ein durch die Produktivkraftentwicklung vermitteltes historisch bestimmtes Verhältnis der Gesellschaftsglieder zueinander, in dem sie den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß vollziehen. Der jeweilige Entwicklungs-

grad beider Dimensionen gesellschaftlichen Reichtums, die Probleme und Widersprüche, die sich aus ihrer relativen Unentwikkeltheit ergeben, ist konstitutiv für die Struktur der in der materiellen Gliederung des gesellschaftlichen Arbeitskörpers vergegenständlichten Bedeutungen und der daraus resultierenden strukturellen Bedingungen sozialen Handelns. (1)

Insofern im interaktions- und rollentheoretischen Ansatz diese bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen nicht den Ausgangspunkt der Bestimmung ausmachen, müssen in der Herausarbeitung allgemeiner, struktureller Bedingungen sozialen Handelns in Begriffen von Interaktion und Rollenhandeln sich notwendigerweise die spezifischen gesellschaftlichen Voraussetzungen dieser Bestimmungen als spezifische verbergen und zu allgemeinen Voraussetzungen verkehren.

Auf dem Hintergrund dieses Verkehrungszusammenhanges reflektiert das Konzept des Rollenhandelns und der Interaktion mit der in ihm vorausgesetzten Instabilität und Widersprüchlichkeit der normativen Handlungsanforderungen sowie der Diskrepanz zwischen gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen und Befriedigungsmöglichkeiten nicht eine allgemeine, sondern eine spezifische gesellschaftlich objektivierte und institutionalisierte Struktur von Bedeutungen. Diese Struktur ist weniger den gesellschaftlichen Bedingungen sozialen Handelns universell eigen, vielmehr einer solchen Gesellschaftsformation, die sich in der Form der Reproduktion prinzipiell widersprüchlich bewegt und sich durch dominant inkonsistente Erwartungen und widersprüchliche soziale Beziehungen sowie durch einen naturwüchsigen Innovationszwang auszeichnet, der die Stabilität und Konsistenz der Beziehungen sozialen Handelns gefährdet. Dies sind im wesentlichen spezifische Eigenschaften kapitalistischer Gesellschaften und ihrer entwickelten Formen. Die kapitalistischen Gesellschaften sind nämlich in ihrer Grundstruktur und ihrer Bewegungsdynamik, die allen Erscheinungsformen ihrer sozialen Prozesse zugrunde liegen, durch eine gegenüber den Subjekten und

(1) Vgl. zu dieser doppelten Bestimmtheit des gesellschaftlich-historischen Entwicklungsgrades der Produktivkräfte, als sowohl subjektive als auch objektive Eigenschaften, den Abschnitt "Epochen ökonomischer Gesellschaftsformation" in den "Grundrissen" von Marx, S. 375ff., bes. 395 (Marx 1953).

ihrem bewußten Wollen verselbständigte Bewegung des Kapitals, durch das Kapital als "automatisches Subjekt" (Marx) bestimmt, das in seiner Bewegung als prozessierender Widerspruch nicht nur beständig die gesellschaftlichen Lebensbedingungen naturwüchsig und notwendigerweise umwälzt, sondern auch beständig Widersprüche zwischen den Anforderungen der Produktivkraftentwicklung und der gesellschaftlichen Form dieser Entwicklung in relevanten gesellschaftlichen Funktionsbereichen produziert. Diese Widersprüche sind nicht nur abstrakte Systemwidersprüche, sondern bestimmen auch die Grundstruktur der gesellschaftlich regulierten Beziehungen sozialen Handelns; d.h. sie wirken sich sowohl als Widersprüche zwischen den interagierenden Subjekten aus als auch als Widersprüche, die das einzelne Subjekt in sich aushalten und verarbeiten muß. Diese strukturelle Widersprüchlichkeit der von den Subjekten zu verarbeitenden Handlungsanforderungen ist strukturell in der Logik der Kapitalbewegung und den damit gesetztenAnforderungen für die handelnden Subjekte begründet. Die empirischen Erscheinungsformen gesellschaftlich regulierter Beziehungen sozialen Handelns, die in einigen relevanten Aspekten in ihren Auswirkungen auf die Subjekte für den gegenwärtigen Entwicklungszeitraum der BRD im vorigen Kapitel gekennzeichnet wurden, lassen sich in ihrer Systematik, d.h. in ihrer inneren Bewegungsgesetzlichkeit nur aus dieser Logik der Kapitalbewegung begreifen bzw. rekonstruieren. Obgleich eine solche systematische, sich auf die Logik der Kapitalbewegung beziehende Rekonstruktion der Beziehung zwischen der Struktur sozialer Handlungsbeziehungen und der Bewegungsformen des Kapitals, also eine materialistische Handlungstheorie, bislang nicht ausgearbeitet vorliegt, wird doch aus den vorliegenden Ansätzen zu einer solchen Handlungstheorie deutlich erkennbar, daß die systematische Widersprüchlichkeit sozialer Handlungsanforderungen und -beziehungen die der kapitalistischen Reproduktionsform eigene Systemstruktur auf der Ebene von Handlungsbeziehungen reflektiert bzw. reproduziert. Diesen Zusammenhang der Widersprüchlichkeit gesellschaftlicher Handlungsanforderungen und der Systemstruktur kapitalistischer Reproduktion hat in einigen Grundzügen Ottomeyer dargelegt, und zwar als Resultat der sich über die Subjekthandlungen vermittelnden Bewe-

gungsformen des Kapitals. Er weist auf,

> "... daß eine prinzipielle Widersprüchlichkeit der Interaktionsformen in den drei ökonomischen Sphären der Zirkulation, Produktion und Konsumtion existiert und daß aus dem Zwang zur Integration dieser widersprüchlichen Interaktionsformen die allgemeinsten Bedingungen für die Konstitution von Subjektivität im Kapitalismus resultieren." (Ottomeyer 1973,53; vgl. 81ff.) (1)

Insofern also Widersprüchlichkeit (Inkonsistenz) und Instabilität als spezifische Strukturmerkmale entwickelter kapitalistischer Gesellschaften aufgewiesen werden können (2), können gerade

---

(1) Auch Holzkamp rekonstruiert als Strukturmerkmal der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft eine spezifische Widersprüchlichkeit, die sich in den durch die gesellschaftlich formspezifischen Arbeitsprozesse objektivierten Bedeutungen niederschlägt. Er stellt fest, "... daß die Widersprüche der bürgerlichen Gesellschaft notwendig Widersprüchlichkeiten der gegenständlichen Bedeutungsstrukturen implizieren, womit auch eine Konkordanz zwischen den Erkenntnisnotwendigkeiten gesellschaftlicher und individueller Lebenserhaltung und -entfaltung nicht mehr vorausgesetzt werden kann". (Holzkamp 1973,174).- Man kann nun in bezug auf die einzelnen Schlußfolgerungen sowohl der Feststellungen bei Ottomeyer als auch der bei Holzkamp Vorbehalte anmelden; wesentlich in dem hier vorliegenden Zusammenhang ist, daß bei beiden Autoren die Widersprüchlichkeit als ein spezifisches Strukturmerkmal kapitalistischer Gesellchaften herausgearbeitet wird, das die Handlungsbeziehungen und -orientierungen bestimmt.

(2) Damit wird nicht behauptet, daß vorangehende oder entwickeltere Gesellschaftsformen auf der Ebene sozialer Handlungsbeziehungen nicht auch Widersprüchlichkeit und Instabilität aufweisen können. Das Problem für eine Handlungstheorie als Bestandteil einer Theorie der Gesellschaft besteht jedoch nicht in der Feststellung der Tatsache, daß es Widersprüche und Instabilität gibt, sondern ob die Instabilität und Widersprüchlichkeit durch die bestimmte Form gesellschaftlicher Reproduktion n o t w e n d i g produziert werden und zwar als Resultat eines gegenüber dem bewußten Wollen der Subjekte prinzipiell verselbständigten und nicht bewußt gesellschaftlich bearbeitbaren Bewegungszusammenhanges. Es ist also die Frage, ob Widersprüchlichkeit und Instabilität das Kennzeichen einer verselbständigten S y s t e m s t r u k t u r gesellschaftlicher Reproduktion ist, die die Bewegung einer bestimmten Gesellschaftsform und die Beziehungen der Subjekte zueinander mehr oder weniger determiniert, oder ob diese Widersprüchlichkeit und Instabilität für eine Gesellschaft nur von peripherer Bedeutung ist und prinzipiell auch g e s e l l s c h a f t l i c h bearbeitbar ist.

solche Konzepte von Interaktion und Rollenhandeln, die diese Eigenschaften als generelle Strukturmerkmale gesellschaftlich regulierter Prozesse sozialen Handelns unterstellen und dabei jedoch objektiv s p e z i f i s c h e gesellschaftliche Strukturen zu über-historischen Bestimmungen generalisieren, auch der Analyse jener gesellschaftlich notwendigen kommunikativen Fähigkeiten und Funktionen zugrunde gelegt werden, die einen n o t w e n d i g e n Bestandteil der Handlungsfähigkeit der Subjekte im Reproduktionszusammenhang entwickelter kapitalistischer Gesellschaften bilden, die also jene Fähigkeiten und Prozesse symbolisch-kommunikativ vermitteln, durch die das Subjekt befähigt wird, in inkonsistenten Rollensystemen neue Rollenanforderungen und die Distanzierung gegenüber überholten Normenprofilen in aktiver Verarbeitung zu organisieren. Diese Fähigkeiten sind nämlich grundlegend in einem gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionszusammenhang, der - wie im 1. Kapitel für die BRD empirisch aufgewiesen und hier in bezug auf die allgemeinen Strukturmerkmale kapitalistisch formbestimmter Entwicklung deutlich gemacht wurde - in der unmittelbaren Produktion und in den vermittelnden reproduktiven Funktionen sich durch einen naturwüchsigen, gegenüber den Subjekten verselbständigten Innovationszwang auszeichnet und dadurch die Subjekte beständig mit neuen und widersprüchlichen Handlungsanforderungen konfrontiert.

Insofern ist es also auch gerechtfertigt, sich bei der Bestimmung der gesellschaftlich notwendigen Fähigkeiten und der kommunikativen Prozesse ihrer Vermittlung auf das rollen- und interaktionstheoretisch begründete Konzept von Ich-Identität zu beziehen, in dem die Bedingungen sozialen Handelns als Rollenhandeln und der Erzeugung und Wahrung von Identität durch die Strukturmerkmale von Inkonsistenz, Widersprüchlichkeit und Instabilität bestimmt sind. Bei dieser Bestimmung müssen besonders die im Konzept von Ich-Identität bestimmten innovativen oder Ich-Leistungen herausgearbeitet werden, da diese - wie zu zeigen sein wird - sich gerade auf die subjektiv notwendigen Verarbeitungsleistungen dieser Strukturmerkmale gesellschaftlich regulierter Beziehungen sozialen Handelns beziehen. Krappmann (vgl.

Krappmann 1971) hat dies in Aufarbeitung und Differenzierung der Einsichten des symbolischen Interaktionismus vor allem in bezug auf die strukturell notwendigen Leistungen von Subjekten in ego-alter-Interaktionen versucht. Die Bedingungen des Rollenhandelns können jedoch nicht hinreichend aus diesem Handlungsmodell heraus für das Konzept von Rollenhandeln entwickelt werden, wenngleich es gegenüber der traditionellen Rollentheorie entscheidende Korrekturen ermöglicht. Denn dieses ego-alter-Modell überbetont die innovative Leistung von Subjekten in Rollenbeziehungen und konstruiert ein gegenüber der Realität nur fiktives Modell sozialer Handlungsprozesse, in dem es von weitgehend umstrukturierten, d.h. nicht durch gesellschaftlich institutionalisierte Normen und Sanktionsmechanismen strukturierten Handlungsprozessen ausgeht. Gleichwohl wird im Rahmen dieses Modells eine wichtige Bedingung auch des gesellschaftlichen Rollenhandelns unter Voraussetzung beständig sich verändernder und inkonsistenter Normen als gesellschaftlich vorgegebener und objektivierter Bedeutungen entwickelt, insofern das Konzept von Ich-Identität, in dem Ich-Identität als ein bestimmtes Handlungspotential des Subjekts bestimmt wird, gerade die subjektiven Verarbeitungs- und Synthetisierungsleistungen betont, durch die das Subjekt zur Erzeugung jener spezifischen Komplementarität subjektiv handlungsleitender Bedeutungen (Erwartungen) befähigt wird, die unter Bedingungen struktureller Widersprüchlichkeit und Instabilität der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen sowie der mangelnden Bedürfnisbefriedigung zur Organisation von Prozessen sozialen Handelns allein möglich und notwendig ist.

Unter diesem Aspekt sollen die für das Rollenhandeln notwendigen Ich-Leistungen, die als kognitive, affektiv-motivationale und kommunikative Dimension des als Ich-Identität bestimmten HAndlungspotentials erkennbar zu machen sind, im Kontext der um die Einsichten des symbolischen Interaktionismus kritisch erweiterten Rollentheorie herausgearbeitet werden. Dabei ist im folgenden allerdings zu berücksichtigen, daß Rollennormen oder Handlungsanforderungen als gesellschaftlich objektivierte und institutionalisierte Bedeutungen nicht nur eine subjektive oder

intersubjektive Realität darstellen, sondern Resultate und vermittelnde Funktionen des gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsprozesses sind.

2.3. Das Konzept von Ich-Identität in der kritisch erweiterten Rollentheorie

Im interaktionistisch erweiterten Rollenkonzept werden gesellschaftliche Beziehungen, in denen Subjekte miteinander interagieren, zunächst dadurch charakterisiert, daß die Beziehung zwischen Subjekten nicht frei von übergreifenden gesellschaftlichen Normen ist, durch die eine bestimmte Beziehung oder Situation in gewissem Umfang definiert wird, also eine Komplementarität der Erwartungen zwischen Subjekten nicht völlig auf deren nomische oder auch innovative Verständigung zurückgeht, mit der sie die Situation von nur individuellen Voraussetzungen her strukturieren. Krappmann formuliert:

> "Im Regelfall werden sich die Interaktionspartner ..., ob sie einander kennen oder nicht, an gelernten und in die Interaktion mitgebrachten Normen und Schemata, die Allgemeingut sind, orientieren." (Krappmann 1971,97)

Abgesehen davon, daß diese Normen und Schemata als rollenspezifische Bedeutungsgefüge, die in Form von spezifischen Handlungsgegebenheiten den Subjekten vorgegeben und objektiviert sind, selbst gelernt werden müssen, von einem entsprechenden "Lernmilieu" (vgl. Dreitzel 1968,149ff.) abhängig sind, dessen institutionelle Absicherung in der Form der gesellschaftlich organisierten Erziehung um so wichtiger wird, je differenzierter und instabiler das Normensystem ist, fordert diese Orientierung unter der Voraussetzung des Repressionstheorems in bezug auf das ihm korrespondierende Diskrepanztheorie einen komplexen Strukturierungsprozeß handlungsleitender Bedeutungen in der kognitiven Dimension, und in bezug auf das ihm korrespondierende Nicht-Konformitätstheorem erfordert sie einen komplexen Strukturierungsprozeß der handlungsleitenden Bedeutngen in der affektiven Dimension der Motive, Bedürfnisse und internalisierten Verhaltenskontrollen; denn die dem Subjekt verfügbaren handlungs-

leitenden Bedeutungen und die daraus resultierenden Deutungen der Handlungsgegebenheiten und -anforderungen werden weder in der kognitiven Dimension noch in der affektiv-motivationalen Dimension mit den in den jeweiligen rollenspezifischen Handlungsanforderungen vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen umstandlos übereinstimmen. Diese Übereinstimmung oder Komplementarität ist aber für die Kontinuität des sozialen Handlungsprozesses erforderlich. Als soziales Handeln , in dem die Komplementarität der Erwartungen wesentlich von i n t e r - p e r s o n e l l e n Abstimmungen der handlungsleitenden Bedeutungen abhängig ist, erfordert das Rollenhandeln zugleich, daß diese Strukturierungsprozesse kommunikativ, d.h. im Symbolsystem der Umgangssprache organisiert und wechselseitig für die Handelnden darstellbar werden insoweit, als diese Strukturierungsprozesse nicht monologischen, sondern dialogischen Charakter haben. (1)

2.3.1. Die kognitive Dimension von Ich-Identität

Unter kognitivem Aspekt können diese Strukturierungsprozesse als aus verschiedenen Gründen für das Rollenhandeln notwendige Interpretations- und Balancierungsleistungen dargestellt werden, die mit der insbesondere für entwickelte kapitalistische Gesellschaften typischen naturwüchsigen, d.h. gegenüber dem bewußten Wollen der Gesellschaftglieder verselbständigte, instabilen und inkonsistenten Struktur der sich ausdifferenzierenden gesellschaftlichen Rollensysteme und ihrer normativen Bestandteile notwendigerweise an Bedeutung gewinnen. (2) Denn unter dem Aspekt des Strukturproblems entwickelter kapitalistischer Gesellschaften, in denen nicht nur das normative Gefüge sozialen Han delns als das System der gesellschaftlich objektivierten Bedeu-

---

(1) Diese Abhängigkeit von Erkenntnisfunktionen für soziale Handlungsprozesse von kommunikativen Prozessen bezeichnet Goffman (vgl. Goffman 1967,87f.) als soziales Erkennen im Unterschied zum kognitiven Erkennen, das nicht an kommunikative Prozesse gebunden ist.

(2) Da es hier nicht um eine systematsiche Darstellung der interaktionsistisch erweiterten Rollentheorie geht, sondern um das Konzept von Ich-Identität, insoweit es die Kernstruktur von notwendigen Leistungen und Fähigkeiten im Rollen-

(Forts. nächste S.)

tungen in sich widersprüchlich ist und als Objektivation eines gegenüber den Subjekten verselbständigten gesellschaftlichen Bewegungszusammenhangs sich weitgehend unabhängig von ihrem Wollen differenziert, in denen zudem der naturwüchsige Innovationszwang beständig mit der Veränderung des normativen Gefüges auch Verhaltensunsicherheit produziert, kann das soziale Handeln nicht einfach als Rollenübernahme (role-taking), als einfache Transformation der vorgegebenen Bedeutungen in subjektiv handlungsleitende schematisiert werden. Vielmehr erfordert es interpretative und balancierende Handlungspotentiale, vermittels derer die instabilen und inkonsistenten gesellschaftlichen Handlungsanforderungen als vorgegebene und objektivierte Bedeutungen durch kognitive, aber auch affektive Leistungen des Subjekts als spezifische, auf die besonderen Handlungsbedingungen bezogene Bedeutungen erkannt werden und in den Grenzen ihres durch die gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen gegebenen Gestaltungsspielraums (1) zur Konsistenz umgeformt werden.

Der Umfang dieser kognitiven Strukturierungsprozesse als Interpretationsleistungen hängt zwar faktisch von der Engmaschigkeit der Verhaltensanforderungen und der Schärfe möglicher Sanktionen in sozialen Handlungsprozessen ab, jedoch wird von der interaktionistischen Kritik an der traditionellen Rollentheorie zurecht das interpretative Verhalten (2) als ein für die Struktur und Gegebenheitsweise von Rollen und ihren normativen Bestandteilen prinzipiell notwendiger Prozeß verstanden, der entsprechende Fähigkeiten voraussetzt. In den objektiven Grenzen der Vorstrukturiertheit der Handlungsbedingungen müssen handelnde Subjekte im Prozeß sozialen Handelns ihre handlungs-

(Forts. von S.99)
handeln kennzeichnet, wird auf die weiteren Begründungen für ein aktives Verhalten zur Rolle, für Ich-Leistungen nur beiläufig eingegangen.

(1) Dreitzel hat den Umfang des Gestaltungsspielraums analytisch in einer Typologie von Rollen zu bestimmen versucht, die nach Art und Herkunft der Normen im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß differenziert ist (vgl. Dreitzel 1968, 156ff.).

(2) Vgl. die Unterscheidung von interpretativem und normativem Paradigma bei Wilson (vgl. Wilson 1973,54ff.).

leitenden Bedeutungen, die als kognitiv-affektive Handlungs- und Beziehungsschemata in bezug auf die ego- und alter-Rolle die Handlung strukturieren, jeweils so umstrukturieren, daß sie die in den Handlungsbedingungen vorgegebenen und wesentlich auch im Medium der Umgangssprache repräsentierten sich verändernden sozialen und gegenstandsbezogenen Bedeutungen angemessen erkennen und die subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen darauf neu abstimmen, dabei zugleich aber auch die mit dem personalen Rollenhaushalt verbundenen subjektiv-relevanten Orientierungen als handlungsleitende Bedeutungen zur Geltung bringen. In diesem Sinne ist die Rollenübernahme ein interpretativer Prozeß (vgl. Turner 1962).

Die kognitive Dimension dieses Prozesses läßt sich als Konkretisierung des Identitätskonzepts genauer fassen: Wenn ein Subjekt mit einem anderen in eine Rollenbeziehung tritt, so hat jedes Subjekt aufgrund der besonderen persönlichen Lebensgeschichte und der Verschiedenheit der Rollen, die es unter gegebenen gesellschaftlichen Reproduktionsbedingungen in seiner Person vereinigt, eine durch diese besonderen Ausgangsbedingungen spezifische und wahrscheinlich von seinem Handlungspartner unterschiedene Erwartung gegenüber den normativen Bestandteilen der aktuellen Rolle; denn das subjektiv verfügbare und angeeignete System von Bedeutungen als Resultat der spezifischen Ausprägung gesellschafticher Bedingung individueller Reproduktion bedingt spezifische Wahrnehmung und Orientierung gegenüber den in den rollenspezifischen Handlungsbedingungen vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen. Jedes Subjekt steht vor der Aufgabe, die aus vergangenen Interaktionen und Rollenbeziehungen resultierende Konstruktion einer individuellen Biographie als eine kontinuitätsverbürgende Deutung seiner selbst, die Kontinuität des Selbst in der sozialen Zeit zu wahren, und die vielfältigen, in sich und gegenüber der aktuellen Rollenbeziehung inkonsistenten sozialen Beteiligungen zum Ausgleich zu bringen, um so eine Konsistenz des Selbst im sozialen Raum zu wahren; zu-

gleich muß es den objektiven Erfordernissen (1) der aktuellen Rollenbeziehung gerecht werden.

Die Kontinuität des Selbst oder auch Ich eines Subjekts in der sozialen Zeit als persönliche Identität und die Konsistenz des Selbst oder Ich eines Subjekts im sozialen Raum als soziale Identität (vgl. Goffman 1967; Habermas 1973a,131) erfordert unter Bedingung inkonsistenter und instabiler Normensysteme, die im interaktionistisch erweiterten Rollenkonzept gegenüber allen inhaltlichen Merkmalen der gesellschaftlichen Realität als Strukturmerkmal hervorgehoben wird, von den Subjekten, wenn sie in eine Rollenbeziehung treten, einen kognitiven Prozeß der Verständigung spezifischer Art. Sie müssen sich sowohl mit den normativen Erwartungen einer Rolle als vorgegebenen Bedeutungen identifizieren wie auch gleichzeitig sich von diesen distanzieren. (2)

Subjekte, die in eine Rollenbeziehung eintreten, müssen, insofern sie mit den in einer bestimmten Rolle ihnen zugeschriebenen Erwartungen als Bestimmung ihrer Identität nicht identisch sind, und zugleich die Komplementarität der Verhaltenserwartungen eine notwendige Voraussetzung für das Zustandekommen der sozialen Beziehung ist, in einen kognitiv strukturierenden und kommunikativ vermittelten Austausch bezüglich der aktuellen Rollenerwartung treten bzw. im Verlauf der sozialen Beziehung diese Form des Austauschs immer wieder reaktivieren, wenn sich neue Bedingungen ihres Handelns ergeben.

Dieser Vorgang ist ein Prozeß der wechselseitigen Koordination und Abstimmung der handlungsleitenden Bedeutungen, der sich wesentlich über die wechselseitige Selbstdarstellung und das Eingehen auf die angesonnenen Erwartungen vermittelt. Er

---

(1) Objektiv sind die Erfordernisse, insoweit den sozialen Handlungsprozessen und den zu ihnen notwendigen psychischen Leistungen ein objektives Substrat unterliegt, nämlich die formbestimmten Funktionszwänge des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses.

(2) Dreitzel formuliert: "D i s t a n z und E n g a g e m e n t sind die beiden Elemente der Ich-Leistungen im Rollenspiel." (vgl. Dreitzel 1968,331)

erfordert die Fähigkeit, zum einen die subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen in ihrer Verschränkung von im Handeln o b j e k t i v i e r t e n und in Sprechakten symbolisch r e p r ä s e n t i e r t e n Bedeutungen konsistent zu koordinieren (vgl. Haley 1969,84f.) und den Handlungserfordernissen entsprechend zu differenzieren. Und er erfordert zum anderen die Fähigkeit, die in den rollenspezifischen Handlungsbedingungen bzw. -gegebenheiten objektivierten und in Sprechakten symbolisch repräsentierten Bedeutungen zu erkennen und mit den subjektiv handlungsleitenden abzustimmen.

Für die Kontinuität des Rollenhandelns ist es erforderlich, daß sich die handelnden Subjekte gegenseitig darstellen - sei es verbal in Sprechakten oder extraverbal -, daß sie durch bestimmt 'Identitätsaufhänger' (vgl. Goffman 1967,73) kundtun, was sie in einer aktuellen Beziehung erwarten und wie sie gegebene Handlungsbedingungen interpretieren im Verhältnis zu anderen Rollen oder Rollensegmenten, denen sie im gegebenen gesellschaftlichen Reproduktionssystem verpflichtet sind und die zur aktuellen Rolle widersprüchliche bzw. inkonsistente Erwartungen, d.h. inter- oder intra-Rollenkonflikte implizieren. Diese Selbstdarstellungen dürfen aber nicht soweit gehen, daß für die anderen Handlungsbeteiligten nicht mehr erkennbar ist, in welchem Maße den angesonnenen normativen Erwartungen einer aktuellen Rolle Rechnung getragen wird, in welchem Maße sich die beteiligten Subjekte "... mit welchen Erwartungen und Bedürfnissen, mit welchem Spielraum und welchen Rücksichtnahmen ..." (Krappmann 1971,37) an den sozialen Beziehungen beteiligen wollen, inwieweit sie unter die angesonnenen Erwartungen subsumierbar sind. Diese Selbstdarstellungen - wenngleich sie unter Bedingungen offener gesellschaftlicher Repression verhindert werden (1) -

(1) D.h. aber keineswegs, daß Möglichkeiten der Selbstdarstellung auf ein geringeres Maß gesellschaftlicher Herrschaft verweisen. Es gehört geradezu zu den entwickelten Formen der Menschenlenkung und findet seinen Niederschlag sowohl in der Ausbildung von betrieblichem Führungspersonal als auch in der von Erziehern, daß diese lernen, mit ihnen untergeordneten Bezugspersonen demokratisch (vgl. Tausch, Tausch 1971b,152ff., 227) umzugehen, d.h. ihnen nicht auf der Ebene ihrer formalen Statuskompetenzen zu begegnen, ohne daß faktisch die Rechte der Bezugspersonen erweitert werden. Goffman selbst (vgl. Goffman 1973,131ff.) schildert eine solche Funktionalisierung

(Forts. nächste S.)

sind unter Bedingungen relativer Instabilität insofern ein notwendiger Bestandteil von Rollenbeziehungen, als sie es den Handlungsbeteiligten erst möglich machen, wahrzunehmen, welche Verhaltenserwartungen in bezug auf welche Normensysteme zu beachten sind. Diese orientierende Funktion kann man zurecht als Bedingung sozialer Handlung in vielfältig differenzierten, inkonsistenten und instabilen Rollensystemen betonen, ohne-wie Krappmann bisweilen-zurückzufallen auf ebenso emphatische wie begriffslose Beschwörungsformeln jener 'individuellen Besonderheit' und ihrer Darstellung, ohne die jede Beziehung ihre 'Attraktivität' verliert und das Individuum in der Gruppe nicht mehr erkannt werden könnte (vgl. Krappmann 1971,57,75).

Die wechselseitigen S e l b s t d a r s t e l l u n g e n können zur Strukturierung einer Rollenbeziehung nur dann beitragen , wenn ihnen eine kognitiv strukturierende W a h r n e h m u n g der handelnden Subjekte korrespondiert; vermittels dieser Wahrnehmung müssen die Subjekte jeweils die symbolisch repräsentierten und in Handlungsbedingungen objektivierten Rollenerwartungen als handlungsregulierende Bedeutungen und deren interpretative Aktualisierung durch die Handlungsbeteiligten so perzipieren können, daß den symbolischen Repräsentationen und Objektivationen von Bedeutungen nicht projektiv Bedeutungen zugeordnet werden, die zu wechselseitigen Fehlidentifikationen derjenigen Absichten und Erwartungen führen, die von den Handelnden unter bestimmten objektiven und subjektiven Gegebenheiten als relevant angesehen werden. Dies erfordert offenbar eine kognitive Fähigkeit - der allerdings auch ein affektiv-motivationales bedürfnisbezogenes Potential der Selbstdistanzierung entsprechen muß -, das subjektiv angeeignete und symbolisch repräsentiertare System von Bedeutungen durch Koordinations- und Abstimmungsprozesse der angeeigneten Bedeutungen so umzustrukturieren, daß es sich an eine externe Struktur von Bedeutungen akkommodiert.

(Forts.von S.103)
von Selbstdarstellungsaktivitäten als Form von Rollendistanz am Beispiel der institutionellen Bedingungen einer chirurgischen Arbeitssituation. In seiner k r i t i s c h e n Erweiterung der Rollentheorie hat er typischerweise derartige Funktionen der Selbstdarstellung in sozialen Beziehungen als Normalfall von Interaktion dargestellt.

Wenn im interaktionistisch erweiterten Rollenkonzept allgemein die Geltung des Repressionstheorems unterstellt wird - was empirischen Gehalt jedenfalls für entwickelte kapitalistische Gesellschaften hat -, wenn unterstellt wird, daß dieses sich in einem differenzierten und widersprüchlichen System von Rollen und ihren normativen Bestandteilen reflektiert, denen die Subjekte gleichzeitig folgen müssen, wenn unterstellt wird, daß aufgrund der gesellschaftlichen Differenzierungsprozesse Identitätskonstruktionen sich nicht nur individuell auf widersprüchlichen Erfahrungsmustern aufbauen, sondern daß diese Differenzierungsprozesse auch für die unterschiedlichen Subjekte sehr unterschiedliche Identitätskonstruktionen vermitteln, so ergeben sich daraus mehrere Probleme: nicht nur die Gefahr der "anomischen Vereinzelung" (vgl. Döbert, Nunner 1973; vgl. Dreitzel 1968,352ff.) als Resultat einer gegenüber den Subjekten verselbständigten kapitalistisch formbestimmten Funktionsdifferenzierung des Reproduktionsprozesses (Gemeinsamkeit der Erfahrung ohne Erfahrung der Gemeinsamkeit); es resultiert daraus ebenso, daß die Subjekte ihre Identität nicht einfach über eine bestimmte Rolle definieren können; denn sie müssen nicht nur unterschiedlichen und widersprüchlichen Rollen folgen, sondern die Rollen sind auch instabil, sie verändern sich naturwüchsig; zudem können die Subjekte auch ihre Identität in der durch die Selbstdarstellung vermittelten Rolleninterpretation nicht ungebrochen geltend machen, weil die Rolleninterpretation und ihre Umsetzung in faktisches Verhalten nur in dem Maße realisierbar ist, wie sie durch die Handlungsbeteiligten in einer Rollenbeziehung gestützt und nicht durch Sanktionen bedroht wird.

Um im Prozeß sozialen Handelns handlungsfähig zu bleiben, müssen also die Subjekte unter diesen Bedingungen zum einen sich gegenüber den in einer aktuellen Rollenbeziehung ihnen angesonnenen Erwartungen als vorgegebenen Bedeutungen distanzieren und ihre Identität durch Selbstdarstellung präsentieren, indem sie die durch die reale gesellschaftliche Inkonsistenz und Instabilität der Normensysteme bedingte Inkonsistenz in ihrem Handeln doch noch den Rollenpartnern als eine Form der Konsistenz glaubhaft versichern können; das erfordert, daß sie

darstellen, daß widersprüchliche Erwartungen und Verhaltensweisen mit ihrer Identität vereinbar sind, sie auch anders handeln können als in einer aktuellen Beziehung. Für die Wahrung und Präsentation heißt dies praktisch: Wenn die Identität als eine sinnvolle Einheitlichkeit des Selbst, welche aus dem gewonnen wird, was das Subjekt in seinen gesellschaftlichen Handlungen und Aktivitäten sein kann, für die Subjekte in ihrer gesellschaftlichen Praxis nicht real gegeben ist und doch eine Bedingung für die Kontinuität sozialer Handlungsprozesse ist, kann die Identität nur noch in einer s u b j e k t i v e n Synthesis objektiver gesellschaftlicher Widersprüche bestehen, in der Inkompatibles als kompatibel dargestellt wird (vgl. Krappmann 1971,48). Denn

> "... die Identität, die ein Individuum aufrechterhalten möchte, (ist; J.R.) nicht aus der Einheitlichkeit der Erwartungen an sein Handeln während des gesamten Verlaufs seines Lebens abzuleiten ..." (Krappmann 1971,49).

Zum anderen erfordert die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit der Subjekte, daß sie ihre Identität als o f f e n für n e u e und sich verändernde Erwartungen konzipieren, d.h. sich wiederum von sich selbst distanzieren und auf die ihnen angesonnenen Erwartungen eingehen, weil nur dadurch eine Komplementarität der Erwartungen und der ihnen zugrunde liegenden subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen als Bedingung der Aufrechterhaltung reproduktionsrelevanter sozialer Beziehungen möglich ist.

In bezug auf die schon eingeführte Unterscheidung von sozialer und persönlicher Identität aber differenziert sich dieser doppelte Balancierungsprozeß noch nach unterschiedlichen Dimensionen als Akzeptieren und Negieren der gewordenen Identität und der Rollenerwartungen:

Goffman verwendet den Begriff der sozialen Identität, um damit jene Identifizierungen zu bezeichnen, die in gesellschaftlich institutionalisierten Handlungszusammenhängen, also Rollenbeziehungen, als stereotypisierte Erwartungen und Antizipationen bezüglich des Verhaltens und der Eigenschaften der in diese Rollenbeziehung eintretenden Subjekte bestehen (vgl. Goffman 1967, 9f.). Die soziale Identität entspricht der Rollenerwartung, durch

die derjenige, auf den sich diese Erwartung bezieht, identifiziert wird und mit der dieser sich auseinandersetzen muß, indem er zeigt, in welchem Maße er selbst sich mit ihr identifizieren kann. Unter der persönlichen Identität versteht Goffman

> "... positive Kennzeichen oder Identitätsaufhänger und die einzigartige Kombination von Daten der Lebensgeschichte, die mit Hilfe dieser Identitätsaufhänger an dem Individuum festgemacht wird" (Goffman 1967,74)

und die es zu einer einzigartigen, von anderen unterschiedenen Person machen. Unter dem Begriff des Stigmas wird diese persönliche Identität als ein Bündel einzigartiger Merkmale und Eigenschaften einer Person, die sich aus seiner Lebensgeschichte ergeben, begriffen, die potentiell in einen Widerspruch treten können oder faktisch treten zu den Verhaltenserwartungen und Eigenschaften, die im Rahmen einer bestimmten Rolle von dem handelnden Subjekt erwartet werden, also die zugeschriebene soziale Identität betreffen.

> "Soziale und persönliche Identität sind zuallererst Teil der Interessen und Definitionen anderer Personen hinsichtlich des Individuums, dessen Identität zur Frage steht." (Goffman 1967,132)

Sie werden also nicht als unterschiedliche Aspekte eines wohl durch die Identifizierungen der anderen bedingten, jedoch nicht durch sie definierten subjektiven Selbstbildes verstanden. In Anlehnung an Erikson bezeichnet Goffman die s u b j e k t i v e W a h r n e h m u n g und Verarbeitung dieser zugeschriebenen Identitäten als 'Ich-Identität'.

An diese Voraussetzungen schließt Krappmann eine Explikation der Identität als Ich-Identität an im Sinne einer für das Rollenhandeln notwendigen Balancierungsleistung in verschiedenen Dimensionen:

Zum einen muß das handelnde Subjekt den ihm angesonnenen sozialen Identitäten in verschiedenen Rollenbeziehungen entsprechen, also jeweils Normalität präsentieren, jedoch gleichzeitig die Normalität als Scheinnormalität ("phantom normalcy", vgl. Goffman 1967,152) darstellen, um darin zum Ausdruck zu bringen, daß es diskrepanten sozialen Identitäten und ihren Erwartungen Rechnung zu tragen hat wegen der gleichzeitigen Beteiligung an

unterschiedlichen diskrepanten (inkonsistenten) Rollenbeziehungen (bzw. nach Goffman: wegen bestimmter Stigma-Eigenschaften). Es muß die Handlungsnormen zwar nicht voll übernehmen, aber doch respektieren, also in einer distanzvollen 'als-ob'-Form übernehmen (vgl. Krappmann 1971,74ff.). Zum anderen muß das Subjekt der Krappmanschen Interpretation des Rollenhandelns entsprechend die ihm in Form einer einzigartigen Biographie zugeschriebene persönliche Identität ('uniqueness') präsentieren, aber doch so, daß diese nicht den Balanceakt der Scheinnormalität gefährdet. Krappmann hat in Anlehnung an Habermas formuliert, daß Subjekte ihre persönliche Identität als eine Schein-Einzigartigkeit ('phantom uniqueness') präsentieren müssen, also auch die persönliche Identität nur in einer distanzvollen 'als-ob'-Form präsentieren dürfen.

Nun ist diese Krappmannsche Differenzierung der notwendigen Balanceleistungen zwischen 'normalcy' und 'phantom normalcy' zum einen und 'uniqueness' und 'phantom uniqueness' zum anderen und der Ausgleich zwischen beiden Dimensionen in bezug auf die Goffmansche Unterscheidung zwischen sozialer und persönlicher Identität als zugeschriebenen Identitäten nicht sehr sinnvoll. Denn die Scheinnormalität oder 'phantom normalcy' bezieht sich bei Goffman schon auf die Balance der Differenz zwischen b e i d e n Identitäten. Sinnvoll wird diese Differenzierung erst dann, wenn, wie bei Habermas, soziale und persönliche Identität nicht mehr bloß als zugeschriebene Identitäten begriffen werden, sondern nur als unterschiedliche Dimensionen einer zwar durch Zuschreibungsprozesse vermittelten, aber doch durch s u b j e k t i v e Synthetisierungsleistungen erzeugten Identitätskonstruktion verstanden werden, also verschiedene Dimensionen der Ich-Identität bezeichnen:

> "Die persönliche Identität kommt zum Ausdruck in einer unverwechselbaren Biographie, die soziale Identität in der Zugehörigkeit ein und derselben Person zu verschiedenen, oft imkompatiblen Bezugsgruppen. Während die persönliche Identität so etwas wie die Kontinuität des Ich in der Folge der wechselnden Zustände der Lebensgeschichte garantiert, wahrt die soziale Identität die Einheit in der Mannigfaltigkeit verschiedener Rollenssssteme, die

zur gleichen Zeit 'gekonnt' sein müssen. (1) Beide Identitäten können als Ergebnis einer 'Synthesis' aufgefaßt werden, die sich auf eine Folge von Zuständen in der Dimension der sozialen Zeit (Lebensgeschichte) bzw. auf eine Mannigfaltigkeit gleichzeitiger Erwartungen in der Dimension des sozialen Raumes (Rollen) erstreckt. - Ich-Identität kann dann als Balance zwischen der Aufrechterhaltung beider Identitäten, der persönlichen und sozialen, aufgefaßt werden." (Habermas 1973a, 131) (2)

Ich-Identität hat also die beständigen Brüche in der Lebensgeschichte als kontinuierliche Entwicklung und die inkonsisten ten normativen Bedingungen gesellschaftlichen Handelns als Konsistenz durch ein doppeltes 'als-ob'-Verhalten zu bewahren, indem das handelnde Subjekt einerseits die jeweiligen Rollenerwartungen respektiert und sich von seiner Identität distanziert, zugleich sich aber auch von diesen Erwartungen distanziert und sich als identisches darstellt sowohl in Richtung auf die Mannigfaltigkeit der Rollenbeziehungen als auch in Richtung auf deren lebensgeschichtliche Veränderungen.

Eine solche doppelt gerichtete Distanz, nämlich zu der lebensgeschichtlich gewordenen Identität und zu den jeweiligen Rollenerwartungen als Ich-Identität ist nur dann möglich, wenn sie ein Deutungspotential enthält, durch das Inkonsistenz in sozialer Dimension und Instabilität in personaler Dimension als Konsistenz und Kontinuität interpretierbar sind. Dieses ist aber schwerlich noch aus inhaltlich bestimmten Selbstbildern und bestimmten sozialen Orientierungen zu gewinnen; es ist vielmehr eine abstrakte Prozeßfähigkeit, seine Identität beständig umzuformen, zwar nicht durch Verleugnung, sondern einerseits durch Distanzierung von der gewordenen Identität und durch das Eingehen auf die neuen und sich verändernden gesellschaftlichen Handlungsbedingungen; andererseits durch das Geltendmachen der Identität, in der Inkonsistentes zur Konsistenz gebracht wird durch die D i s t a n z zu eindeutig definierten Rollenerwartungen. Das Festhalten an ei-

(1) Beide Identitäten sind subjektiv organisierte Einheiten, es muß nicht z.B. zwischen verschiedenen sozialen Identitäten erst Einheit hergestellt werden.

(2) Vgl. zum Identitätsbegriff als Einheit von Fremd- und Selbstidentifikation: Habermas 1973a,219; vgl. zur Bestimmung von sozialer und persönlicher Identität Oevermann 1972,388 .

nem inhaltlichen Selbstbild wird in diesem Begriff der Ich-Identität, der Identität in bezug auf die strukturelle Instabilität und Inkonsistenz der gesellschaftlich regulierten Handlungsbeziehungen definiert, als ein Balancieren negiert. Ich-Identität wird als eine a b s t r a k t e F l e x i b i l i t ä t bei Wahrung einer inhaltlich unbestimmten Konsistenz aufgefaßt. So formuliert Krappmann:

> "Die Besonderheit des Individuums, seine Individualität, bezieht das Individuum aus der Art, wie es balanciert." (Krappmann 1971,79)

In bezug auf das Rollenkonzept und die Funktion der Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen auf die gesellschaftlich vorgegebenen Bedeutungen zur Erzeugung von komplementären handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns läßt sich die im Identitätskonzept gefaßte kognitive Balancierungsleistung zusammenfassen:

Unter Geltung des aus dem Repressionstheorem resultierenden Diskrepanztheorems, d.h. der virtuellen Diskrepanz zwischen Rollendefinition und Rolleninterpretation kann die für soziale Handlungsprozesse notwendige Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen ebenso wie die Identität nicht als eine stabile und eindeutig definierte, sondern nur als eine balancierende Komplementarität erzeugt werden. Auf der kognitiven Ebene erfordert dies einen komplexen kognitiven Strukturierungsprozeß, durch den die handelnden Subjekte Komplementarität nicht nur in der Orientierung auf die aktuellen Rollenanforderungen, sondern auch mit Bezug auf das Gesamt der möglichen Verpflichtungen, die ihre Identität bestimmen, interpretativ organisieren. Balancierende Ich-Identität in ihrer kognitiven Dimension muß sich in einem kognitiven Balancierungsprozeß im Prozeß sozialen Handelns bewähren: Weder darf das Subjekt das subjektiv angeeignete System von Bedeutungen einfach umstrukturieren zu subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen im Sinne einer einfachen Akkommodation an die in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen; noch darf das Subjekt umgekehrt das System angeeigneter Bedeutungen, durch das seine Identität bestimmt ist, einfach zu handlungsleitenden Bedeutungen in einer konkreten Rollenbeziehung umstrukturieren im

Sinne einer bloßen Projektion auf die rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten (Assimilation). Es muß vielmehr eine Balance, ein Gleichgewicht zwischen diesen beiden Prozessen halten.(1) Dies erfordert eine Flexibilität des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen und der Operationen zu ihrer Koordination und Umstrukturierung. Diese kognitive Flexibilität zeichnet sich in Prozessen sozialen Handelns durch die Fähigkeit aus, die in rollenspezifischen Handlungsbedingungen symbolisch repräsentierten und objektivierten Bedeutungen einerseits als Momente der Rollendefinition wahrzunehmen und andererseits in bezug auf die subjektiv angeeigneten und die soziale und persönliche Identität bestimmenden Bedeutungen interpretativ zu modifizieren und diese Deutung im Handlungsprozeß symbolisch-kommunikativ zu repräsentieren, damit für die Handlungsteilnehmer in der Rollenbeziehung ersichtlich wird, mit welchen Vorbehalten und damit antizipierbaren Instabilitäten die Rollenerwartungen als handlungsregulierende Bedeutungen transformiert werden. Bei den Balancierungserfordernissen und der Notwendigkeit der Offenheit der Identität als Ich-Identität dürfen diese Vorbehalte bezüglich der Transformation vorgegebener Bedeutungen in subjektiv handlungsleitende Bedeutungen jedoch im wesentlichen nur 'als-ob'-Vorbehalte sein, d.h. das System der subjektiv angeeigneten Bedeutungen muß selbst offen für die Umstrukturierung gegenüber den gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen sein, um so eine in Grenzen gesicherte Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen als aufeinander bezogene Erwartungen und Deutungen der Handlungsbedingungen zu ermöglichen.

---

(1) Piaget hat das Gleichgewicht kognitiver Prozesse als "Reversibilität" im Sinne einer bestimmten Struktur der Intelligenz im allgemeinen bezeichnet. Sie ist die Bedingung der Flexibilität kognitiver Operationen. Auf ihre allgemeinen Entwicklungsbedingungen und die sie kennzeichnende Struktur wird im 3. Kapitel im Zusammenhang der Darstellung kognitiver Aspekte der Entwicklung von Ich-Identität eingegangen. Der Begriff 'kognitive Flexibilität' wird hier in Anlehnung an Piaget gebraucht, aber in bezug auf die in s o z i a l e n H a n d l u n g s p r o z e s s e n notwendigen kognitiven Anpassungs- und Gleichgewichtsprozesse.

2.3.2. Die affektiv-motivationale Dimension von Ich-Identität

Die Wahrung von Ich-Identität und die Erzeugung der für soziale Handlungsprozesse notwendigen Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen ist unter Bedingungen struktureller Instabilität und Inkonsistenz der rollenspezifischen Handlungsanforderungen sowie der Diskrepanz von Bedürfnissen und gesellschaftlichen Befriedigungsmöglichkeiten nicht nur an einen für das Rollenhandeln notwendigen komplexen k o g n i t i v e n Strukturierungs- und Balancierungsprozeß handelnder Subjekte gebunden. Notwendig ist zudem ein komplexer Balancierungsprozeß auf der Ebene der Bedürfnisse und Motive als affektiv-motivationale Dimension der für soziale Handlungsprozesse notwendigen Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen; dieser erfordert sowohl einen Distanzierungsprozeß gegenüber den jeweiligen gesellschaftlichen Normen des Handelns als den gesellschaftlich vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen und den darin abgegrenzten Bedürfnisbefriedigungsmöglikhkeiten als auch einen Distanzierungsprozeß gegenüber den darin nicht integrierten, aber im subjektiv angeeigneten Bedeutungssystem aufgehobenen Handlungsmotiven und Bedürfnissen. Denn die Instabilität der für die Prozesse des Rollenhandelns erforderlichen Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen bedingt nicht nur ein Konfliktpotential in der kognitiven Dimension, sondern auch in der affektiv-motivationalen Dimension aufgrund der prinzipiellen Diskrepanz zwischen den in Rollennormen als gesellschaftlich vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen, die die gesellschaftlich lizensierten Befriedigungsmöglichkeiten eingrenzen, und den gesellschaftlich entwickelten, interpretierten Bedürfnissen. Während das Repressionstheorem als allgemeine Charakterisierung der Struktur gesellschaftlicher Beziehungen als Rollenbeziehung sich in der kognitiven Dimension darstellt als eine zur Erzeugung von Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen zu überbrückende Diskrepanz zwischen Rollenerwartungen und einer Selbstdarstellung repräsentierenden Rolleninterpretation, erweist es sich in der affektiv-motivationalen Dimension als das Problem, das Spannungsverhältnis zwischen den in gesellschaftlich institutionalisierten Normen lizensierten Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten und interpretier-

ten, d.h. gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen subjektiv zu bearbeiten.

Wenn Antriebspotentiale über sozialisatorisch wirkende soziale und gegenstandsbezogene Handlungsbeziehungen, die durch die in Form spezifischer gesellschaftlicher Handlungsbedingungen gesellschaftlich objektivierten Bedeutungsstrukturen strukturiert sind, zu gesellschaftlich geformten Bedürfnissen und Handlungsmotiven geformt werden, und zwar durch die subjektive Aneignung der gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen, wenn gleichzeitig aber die entwickelten Bedürfnisse durch die gesellschaftlich eingegrenzten Befriedigungsmöglichkeiten in ihrer gesellschaftlichen Befriedigung eingeschränkt werden, dann erfordert dies zur Aufrechterhaltung der reproduktionsrelevanten Rollenbeziehungen von den Subjekten zweierlei: Sie müssen zum einen den jeweiligen Rollennormen und den mit ihnen gesetzten Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung entsprechen, Konformität zeigen und damt die Befriedigung weitergehender Bedürfnisse aufschieben. Sie müssen zum anderen verdeutlichen, daß sie weitergehende, mit der aktuellen normativ begrenzten Befriedigungsmöglichkeit einer Rolle nicht konforme Bedürfnisse haben, für die sie ebenfalls Berücksichtigung fordern. Diese Nichtkonformität mit den in einer Rolle und den in einem personal verfügbaren Rollensystem normativ begrenzten Möglichkeiten der Befriedigung von entwickelten Bedürfnissen in der Form der Distanzierung gegenüber den jeweiligen Rollen und ihren normativen Bestandteilen darf aber wiederum nicht soweit gehen, daß dadurch ein Rollenkonflikt produziert wird, der die Kontinuität der Rollenbeziehung als solche gefährdet. Dies erfordert also auch eine Distanz oder Negation der eigenen Bedürfnisse, also eine 'als-ob'-Distanz zu den gesellschaftlichen Normen. Krappmann stellt in dieser Weise die Ich-Identität als eine für das Rollenhandeln auch notwendige affektiv-motivationale Balancierung und einen doppelten Negationsprozeß dar, der eine Offenheit und Flexibilität auch der durch das subjektiv angeeignete Bedeutungssystem strukturierten Bedürfnisse erfordert.

Das Subjekt ist gezwungen, "... sich im Hinblick auf seine Bedürfnisse und ihre Befriedigung ebenfalls als offen und tentativ zu definieren " (Krappmann 1971,63), denn bei einer strukturellen Diskrepanz zwischen gesellschaftlich lizensierten Befriedigungsmöglichkeiten und gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen sind feststehende Strukturen von Bedürfnissen und Handlungsmotiven im subjektiv angeeigneten Bedeutungssystem dysfunktional.

Rollen zu spielen erfordert unter diesen Voraussetzungen vielmehr, daß die Subjekte über eine flexible Bedürfnis- und Motivationsstruktur verfügen, die sie befähigt, auch unabhängig von äußeren Stimuli und aktueller Motiviertheit Normen zu befolgen (intrinsische Motivation) und zwischen vorhandenen Bedürfnissen und ihrer Nicht-Befriedigung zu balancieren, die daraus resultierende Spannung zu ertragen:

> "Das Individuum balanciert zwischen Übernahme der vorgeschriebenen Bedürfnis-Befriedigungs-Relationen und dem Versuch, seine eigenen Wünsche mit in den Interaktionsprozeß einzubringen." (Krappmann 1971,68)

Im Erkenntniszusammenhang der psychoanalytischen Theorie sind Subjekte zu dieser Leistung nur dann fähig, wenn sie ihre interpretierten, aber nur teilweise befriedigbaren Bedürfnisse weder zu verdrängen noch zu verleugnen gezwungen sind, d.h. die gesellschaftlichen Normen gelernt haben so flexibel so verarbeiten, daß auch die nicht durch lizensierte Befriedigungsmöglichkeiten abgesicherten Bedürfnispotentiale als bewußte Aspekte von symbolisch repräsentierten handlungsleitenden bzw. -strukturierenden Bedeutungen verfügbar bleiben und nicht durch Abwehrstrategien in Form eines rigiden oder bloß reaktiven, externalisierten Über-Ichs von einer bewußten und planvollen, an Symbolen festgemachten Steuerung durch das Ich abgekoppelt werden und zu unbewußten bzw. unkontrollierten Motiven sich verformen; nur dann sind die Subjekte in der Lage, auf volle Bedürfnisbefriedigung zu verzichten und doch "... zu signalisieren, daß ihre Bedürfnisse über den Rahmen der Situationsdefinition hinaus reichen." (Krappmann 1971,63) (1) Denn nur unter dieser Voraussetzung sind

(1) Diese Verzichtleistung und Offenheit der Bedürfnisse gegenüber gesellschaftlichen Handlungsanforderungen hat allerdings Grenzen, auf die im 4. Kapitel eingegangen wird.

sowohl das Über-Ich und seine Forderungen als auch die Bedürfnisse in Form bewußter, symbolisch repräsentierter Bedeutungen und wechselseitig aufeinander beziehbarer Aspekte eines einheitlichen Bedeutungssystems transformierbar und einer weitgehend bewußten Umstrukturierung zugänglich. Unter dem Aspekt der Art der internalisierten Verhaltenskontrollen bezeichnet Habermas diese Umstrukturierung, die Balancierung zwischen Bedürfnis und internalisierten Normen als eine Bedingung autonomen Rollenhandelns (vgl. Habermas 1973a,129). Als autonom kann das Rollenhandeln selbstverständlich nur insoweit bezeichnet werden, als es den normativen Rahmen einer bestimmten Rolle nicht nur exekutiert, sondern die strukturellen kognitiven und affektiv-motivationalen Inkonsistenzen des gesellschaftlichen Rollensystems in den durch Sanktionen bestimmten Grenzen zur Konsistenz umformt.

Ich-Identität als Fähigkeit zur affektiv-motivationalen Distanz sowohl gegenüber den eigenen Bedürfnissen als auch gegenüber den normativen, die Befriedigung begrenzenden Rollenerwartungen wird also in der interaktionistisch erweiterten Rollentheorie als eine strukturell mit der Repressivität des Rollensystems verbundene spezifische "Selbstdefinition" verstanden (vgl. Krappmann 1971,64). Diese Selbstdefinition muß handelnden Subjekten eine Orientierung über die aktuelle Beziehung hinaus jeweils ermöglichen, durch welche sie nicht an ein vergebliches Bemühen nach voller Bedürfnisbefriedigung gebunden werden; sie muß ihnen stattdessen eine affektiv-motivationale Orientierung ermöglichen, die es ihnen erlaubt, die fehlende Konsistenz und Kontinuität der identitätsformenden Befriedigungserlebnisse dadurch herzustellen, daß sie zum einen die in einer aktuellen Rollenbeziehung nicht befriedigten Bedürfnisse geltend machen und doch zum anderen ihre Bedürfnisse als offen gegenüber aktuellen und zukünftigen Handlungsanforderungen definieren und präsentieren. D.h. die Subjekte müssen in Rollenbeziehungen die handlungsleitenden Bedeutungen in der Dimension der durch sie strukturierten Bedürfnisse kommunikativ miteinander so flexibel koordinieren, daß sie darin ihre Bedürfnisse zugleich geltend machen und sich von ihnen zugleich distanzieren, um so die für soziale Handlungsprozesse notwendige Komplementari-

tät der handlungsleitenden Bedeutungen erzeugen zu können. Das bedeutet, daß das subjektiv angeeignete System von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen sich auch in der affektiv-motivationalen Dimension durch eine spezifische Flexibilität auszeichnen muß, die das Subjekt zur Erzeugung einer balancierenden Komplementarität befähigt, zu einer flexiblen Anpassung bzw. Umstrukturierung der subjektiv angeeigneten Bedeutungen entsprechend den in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen. Denn nur so können die gesellschaftlich disruptiven Potenzen mangelnder Bedürfnisbefriedigung, die die Erzeugung der Komplementarität von Verhaltenserwartungen in Form aufeinander abgestimmter handlungsleitender Bedeutungen und damit auch das Rollenhandeln gefährden, von den Subjekten aufgearbeitet werden.

2.3.3. Die kommunikative Dimension von Ich-Identität

Ich-Identität als gesellschaftlich notwendiges Lern- und Handlungspotential wurde bislang in ihrer kognitiven und affektiv-motivationalen Dimension bestimmt als ein spezifischer Prozeß und als eine spezifische Fähigkeit der kognitiv-affektiven Wahrnehmung der in rollenspezifischen Handlungskontexten vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen und der flexiblen Umstrukturierung des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen entsprechend den Handlungsbedingungen. Diese Erkenntnis- und Umstrukturierungsprozesse vollziehen sich wesentlich in sozialen Handlungsprozessen, d.h. in sprachlich-kommunikativer Vermittlung und Koordination der Handlungen als wechselseitige Abstimmung der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen. Unter diesem Gesichtspunkt läßt sich nun Ich-Identität in ihrer kommunikativen Dimension charakterisieren. In diesem Zusammenhang kann im Fortgang ein inhaltlicher, auf die kognitive und affektive Dimension von Ich-Identität bezogener Begriff von Kommunikation und Kommunikationsfähigkeit entfaltet werden. Von diesem Begriff her läßt sich die Funktion von Kommunikation und Sprache für die Entwicklung jener gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale des Subjekts bestimmen, deren empirische Relevanz

im 1. Kapitel dargelegt wurde und deren Entwicklungsnotwendigkeit in bezug auf die strukturelle Spezifik der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften mit dem Identitätskonzept erkennbar wird.

Der folgenden Darstellung liegt die Einsicht zugrunde, daß die Explikation der kommunikativen Dimension balancierender Ich-Identität sich auf die notwendigen Funktionen kommunikativer Prozesse bzw. symbolischer Repräsentation beziehen muß, über die sich soziale und instrumentelle Anpassungsleistungen vermitteln, welche im Identitätskonzept in ihrer Struktur gefaßt sind und deren kognitive und affektive Dimension bislang charakterisiert wurde. Nur so ist ein inhaltlicher Begriff von Kommunikation zu entwickeln, der sich auf die gesellschaftlich relevanten Dimensionen und Strukturen sozialen Handelns bezieht.

Die kommunikative Dimension balancierender Ich-Identität als Bedingung sozialen Handelns kann zunächst allgemein als Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation bestimmt werden. Denn diese Fähigkeit stellt - wie im 3. Kapitel zu verdeutlichen - eine übergeordnete Fähigkeit dar, die sich über unterschiedliche Symbolsysteme (1) realisiert, von denen die Sprache nur ein spezifisches, nämlich das sozial-kollektive System darstellt, und die sich in unterschiedlichen Funktionen organisiert. Die Funktion der symbolischen Repräsentation besteht zum einen in der symbolischen Vermittlung der interpersonellen kognitiv-affektiven Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von handlungsleitenden Bedeutungen im sozialen Prozeß, d.h.

---

(1) Der Symbolbegriff wird hier in dem weiteren Sinne eines Mittels zur Vergegenwärtigung von nicht Gegenwärtigem gebraucht. Es wird später darzulegen sein, daß die Art der zur Repräsentation gebrauchten Symbole nicht beliebig ist, und daß die Sprache als sozial-kollektives Symbolsystem ein spezifisches Symbolsystem ist, das sich von den individuellen Symbolen unterscheidet. Diese sozial-kollektiven Symbole sind im genaueren Sinne in Anlehnung an Piaget und de Saussure als Zeichen zu bezeichnen (vgl. z.B. Piaget 1972b,270f.). Im folgenden Text wird der Begriff Symbol zunächst im weiteren Sinne gebraucht und schließt also das sozial-kollektive Zeichensystem der Umgangssprache und die individuellen Symbole ein.

in der durch das sozial-kollektive Repräsentationssystem Umgangssprache vermittelten i n t e r p e r s o n e l l e n Abstimmung und Strukturierung von handlungsleitenden Bedeutungen zur kooperativen Bewältigung von Reproduktionsfunktionen (vgl. Mead 1968,197f.). Und die Funktion besteht zum anderen in der symbolischen Vermittlung der intrapersonellen Koordinations- und Strukturierungsprozesse von Bedeutungen in Form von Denkprozessen, die man als eine innere Kooperation bezeichnen kann (vgl. Mead 1968,198; Piaget 1972d,204f.) und vermittels derer eine interne Koordination von Bedeutungen unabhängig von der äußeren Aktion zur Bewältigung von Problemen organisiert wird. Symbolische Repräsentation vergegenwärtigt also Bedeutungen und Prozesse ihrer Koordination unabhängig von den Prozessen der materiellen Aktualisierung in wirklichen Handlungen mit den realen Objekten, wodurch Denkprozesse und - in dem sozial-kommunikativen Symbolsystem der Umgangssprache - die sprachlichen Verständigungsprozesse möglich werden. Die durch symbolische Repräsentation im Medium der Umgangssprache vermittelte Verständigung als Prozeß der i n t e r p e r s o n e l l e n Koordination und Abstimmung von handlungsleitenden Bedeutungen und die durch symbolische Repräsentation vermittelte i n t r a p e r s o n e l l e Koordination und Abstimmung von handlungsleitenden Bedeutungen sind also nur zwei unterschiedliche Aspekte der Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation. Man kann diese Funktionsaspekte als kognitive Symbolfunktion, die jedoch - wie gezeigt - mit den affektiven Prozessen der Koordination von Bedeutungen untrennbar verbunden ist, und als kommunikative Symbolfunktion bezeichnen und in bezug auf das sprachliche Symbolsystem als kognitive und sozial-kommunikative Sprachfunktion benennen. (1) Die Kommunikationsfähigkeit bzw. die Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation wird also unterschieden in bezug auf die kognitive Funktion und in bezug auf die sozial-kommunikative Funktion der Repräsentation, wobei beide Funktionen nicht alternative, sondern unterschiedliche Funktionsaspekte bezeichnen und die letztere als sozial-kommunikative Funktion der Repräsentation auch an ein sozial-kollektives Symbolgefüge, an die

(1) Soweit im folgenden von der kognitiven Symbolfunktion gesprochen wird, ist der Zusammenhang mit den affektiven Prozessen immer impliziert.

Umgangssprache gebunden ist. Soweit die Funktion von symbolischer Repräsentation in ihrer Bedeutung für die Vermittlung der gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale, wie sie im Identitätskonzept in ihrer Grundstruktur verdeutlicht sind, zu bestimmen ist, sind also beide Funktionsaspekte im Begriff der Kommunikationsfähigkeit und der kommunikativen Dimension von Ich-Identität enthalten und unterschiedlich nach ihrer problembezogenen Relevanz hervorzuheben.

Die kommunikative Dimension balancierender Ich-Identität, die als Prozeß symbolischer Repräsentation also kognitive und sozial-kommunikative Funktionen bezeichnet, kann in bezug auf die kognitiv-affektiven Strukturierungsprozesse handlungsleitender Bedeutungen zunächst allgemein als Fähigkeit zur durch symbolische Repräsentation organisierten Vermittlung dieser identitätsvermittelnden Strukturierungsprozesse bestimmt werden. Insofern dieser Strukturierungs- und Koordinationsprozeß sich sowohl innerlich als symbolvermittelter Denkprozeß vollzieht als auch und vor allem interpersonell im sozial-kollektiven Symbolsystem der Umgangssprache zur Erzeugung der für soziales Handeln notwendigen Komplementarität vermittelt werden muß, ist also die kommunikative Dimension von Ich-Identität nicht nur als eine Form des symbolischen Austausches zu begreifen. Sie stellt vielmehr die E i n h e i t der kognitiv-affektiven Strukturierungsprozesse und der Symbolisierung dar, über die sich diese Strukturierung als innerliches Denken und sprachliches Verständigen vollzieht.

Mit der Differenzierung und dem Wandel der gesellschaftlichen Rollensysteme, die ihrerseits Resultat des gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsprozesses sind, wandeln sich jedoch nicht nur die die sozialen Handlungsbezieuungen regulierenden sozialen Bedeutungssysteme, die kommunikativ im Prozeß sozialen Handelns und Lernens in das den Subjekten verfügbare System von Bedeutungen integriert werden müssen; sondern auch die durch Arbeit angeeignete objektive Natur und die in ihr sich objektivierenden Gegenstandsbedeutungen, die Bestandteil der rollenspezifischen Handlungsbedingungen sind, verändern sich als Resultat

des formbestimmten Reproduktionsprozesses und erfordern die Aneignung dieser Bedeutungen durch Umstrukturierung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems. Diese gegenstandsbezogenen Umstrukturierungen bedürfen ebenso der symbolischen Vermittlung und kommunikativen Lenkung, um die Umstrukturierung und Koordination der Bedeutungen durch symbolische Vermittlung in der Form des Denkens und der interpersonellen kommunikativen Lenkung und Vermittlung von Erfahrung flexibler zu machen. Mit der Entwicklung wissenschaftlich angeleiteter Produktionsmethoden, ihrem schnellen Wandel werden die Handlungsbeziehungen mit der gegenständlichen Welt immer abstrakter; damit wird die Funktion der symbolisch-kognitiven und symbolisch-kommunikativen Vermittlung der Anpassung der dem Subjekt verfügbaren Bedeutungsstrukturen an die neuen gegenstandsbezogenen Bedeutungen zu einem immer wichtigeren Bestandteil gesellschaftlicher Basisqualifikation; dies reflektiert sich in der wachsenden Relevanz insbesondere der kommunikativ orientierten Lernprozesse im gesellschaftlich organisierten Erziehungsprozeß und in der wachsenden Bedeutung ihrer wissenschaftlichen Analyse.

Die Bestimmung der grundlegenden Funktionen von Kommunikation als kognitiver und sozial-kommunikativer Symbolfunktion bei der Umstrukturierung von handlungsleitenden Bedeutungen braucht jedoch für diese gegenstandsbezogenen Prozesse nicht gesondert durchgeführt zu werden, da die grundlegenden Leistungen dieser Funktionen - wie später durch Rückgriff insbesondere auf die Erkenntnisse der kognitivistischen Entwicklungspsychologie von Piaget zu begründen ist - für die gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungsbereiche und die Aneignung der in ihnen objektivierten Bedeutungen die wesentlich gleichen sind.

Grundlegend ist, daß die symbolisch vermittelte intrapersonelle und interpersonelle Abstimmung von handlungsleitenden Bedeutungen an wechselnde instrumentelle und soziale Handlungsbedingungen abhängig ist von den in Handlungsprozessen von den Subjekten angeeigneten und konstruierten Bedeutungen und der Entwicklung von Operationen zu ihrer Koordination in einem flexiblen Gesamtsystem. D.h. daß die Umstrukturierung und Anpassung des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen an die in den

rollensprzifischen Handlungsgegebenheiten vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen intrapersonell und interpersonell durch die symbolische Repräsentation nur vermittelt werden auf der Basis der subjektiv verfügbaren Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination. Die Funktionen der symbolischen Repräsentation vermitteln also die affektiv-motivationalen und kognitiven Strukturierungsprozesse handlungsleitender Bedeutungen, da diese als intrapersonelle Denkprozesse und interpersonelle Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von Bedeutungen an symbolische Repräsentation gebunden sind, und sie erweitern auch die Beweglichkeit dieser Koordinationsprozesse durch die qua Repräsentation vermittelte wachsende Unabhängigkeit von den unmittelbaren Aktionen und durch die Möglichkeit der planvollen Strukturierung von Erkenntnisprozessen durch kommunikative Lenkung. Aber diese Erweiterung durch die Funktionen der Symbolisierungsfähigkeit geschieht nur in den Grenzen der durch und in Handlungsbeziehungen angeeigneten Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen.

Diese These ist später auszuführen und zu begründen. Hier ist sie nur auf die für die Einschätzung der kommunikativen Dimension balancierender Ich-Identität einsichtige Formel hin zu formulieren, daß die Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation in ihren unterschiedlichen Funktionen nicht die Bedeutungen und die Operationen zu ihrer Koordination als kognitiv-affektives Potential der Anpassung handlungsleitender Bedeutungen an die in den rollenspezifischen Handlungsbedingungen vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen konstituiert, sondern nur vermittelt. Denn andernfalls müßte man folgern, daß der Prozeß der Aneignung von Bedeutungen und der Entwicklung der Operationen zu ihrer flexiblen Koordination genuin sich organisiert als Entwicklungsprozeß der Symbolisierungsfähigkeit und der Aneignung des sozial-kollektiven Sprachsystems einer natürlichen Sprache und der Regeln zur Erzeugung von Sätzen (bzw. Sprechakten). (1)

---

(1) Es ist zwar möglich, die kognitiven Regeln zur Erzeugung von sinnvollen Äußerungen in einer bestimmten Sprache etwa als Sprechaktregeln zu formulieren; daraus ist aber nicht der Schluß zu ziehen oder die Annahme zu belegen, daß diese

(Forts. nächste Seite)

Auf dem Hintergrund dieser Vorklärungen läßt sich die kommunikative Dimension balancierender Ich-Identität als Erfordernis sozialen Handelns bei spezifischen gesellschaftlichen Voraussetzungen unter den drei analytisch zu trennenden Aspekten der symbolischen, semantischen und pragmatischen Funktion näher bestimmen:

Die s y m b o l i s c h e F u n k t i o n der kommunikativen Dimension von Ich-Identität besteht in der Fähigkeit, subjektiv angeeignete Bedeutungen über Koordinationen und Umstrukturierungen nicht nur im unmittelbaren, materiellen Kontakt mit den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsgegebenheiten und den in ihnen objektivierten Bedeutungen abzustimmen, sondern in vorstellungsmäßiger Form abzustimmen; sie ist eine notwendige Bedingung für die über die Ich-Identität zu vermittelnden Rollenbalancen. Diese Rollenbalancen als Strukturierungs- und Abstimmungsprozeß der handlungsleitenden Bedeutungen in bezug auf die in den rollenspezifischen Handlungsbedingungen vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen erfordern sowohl eine interne, vorstellende, durch Repräsentation vermittelte, als auch eine externe, durch sozial-kommunikative Repräsentation vermittelte interpersonelle Abstimmung von Bedeutungen im sozial-kollektiven Repräsentationssystem der Umgangssprache.

Wenngleich diese Funktionen für alle gesellschaftlich kooperative Lebensgewinnung erforderlich sind, so sind sie doch für die spezifisch kapitalistische Form gesellschaftlicher Reproduktion, die sich durch die naturwüchsige Instabilität und Inkonsistenz der in den Rollensystemen gesellschaftlich vorgegebenen Bedeutungen auszeichnet, von besonderer Bedeutung. Die ihr eigentümliche naturwüchsige Differenzierung, die Instabilität und Inkonsistenz handlungsrelevanter Bedeutungen erfordert zur sozialen und gegenstandsbezogenen Abstimmung und Koordination handlungsleitender Bedeutungen symbolisch kommunikative und symbolisch kognitive Vermittlungsprozesse in besonderem Umfang.

(Forts. der Anm. von S. 121)

Regeln genuin sprachliche Regeln sind und auch sprachlich erzeugt werden. Das kognitive Potential dieser sprachlichen Äußerungen kann sich nämlich sprachunabhängig bilden bzw. braucht in seiner Bildung nicht konstitutiv an das gesellschaftliche Sprachsystem gebunden zu sein.

Denn durch diese Vermittlungen können die Abstimmungsprozesse handlungsleitender Bedeutungen insbesondere interpersonell auf einem höheren Niveau als in sprachloser Interaktion vermittelt werden, indem durch die kommunikative Vermittlung im Prozeß sozialen Handelns die interpersonelle Kontrolle, Überprüfung der handlungsleitenden Bedeutungen und ihres Verwendungssinnes und damit Formen rationaler Handlungskontrolle, also die Bedingungen der interpersonellen Verständigung erweitert werden. Kommunikation als im sozial-kollektiven Symbolsystem der Umgangssprache vermittelte Repräsentation von Bedeutungen und ihrer interpersonellen Abstimmung ist insbesondere deshalb eine notwendige Bedingung balancierender Ich-Identität, weil durch sie die Subjekte wechselseitig sich erst ihre divergierenden Handlungsdeutungen und Erwartungen als handlungsleitende Bedeutungen zugänglich und antizipierbar machen können in den Grenzen der Verfügung oder der Erzeugung von gemeinsamen Bedeutungen; durch sie können die Subjekte eine Konsistenz im Handeln wechselseitig sich präsentieren, welche die die Kontinuität der sozialen Handlungsbeziehungen gefährdende reale gesellschaftliche Widersprüchlichkeit in Form inkonsistenter und instabiler Rollensysteme subjektiv auszuhalten erlaubt.

Der Prozeß der inter- und intrapersonellen Abstimmung von handlungsleitenden Bedeutungen als Erzeugung der Komplementarität dieser Bedeutungen ist im Anschluß an Mead im Rahmen interaktionistisch orientierter Analysen sozialen Handelns vor allem durch die Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation im sozial-kollektiven System der Sprache bestimmt worden. Dabei ist von Mead nicht nur das Denken als ein durch die Vorstellung innerlich vermittelter Koordinations- und Abstimmungsprozeß vorschnell mit der Fähigkeit zur symbolischen Repräsentation identifiziert worden (1), er hat auch ziemlich umstandslos die Möglichkeit zur

(1) Das Denken ist zwar, wie im 3. Kapitel an Piagets Erkenntnissen dargelegt wird, an die Symbolisierung oder - wie Mead sagt - an die signifikanten Gesten gebunden, doch die dem Denken eigenen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von Bedeutungen sind nicht das Resultat der Symbolisierung, sondern der Entwicklung der Bedeutungen als Handlungspläne und des Systems der Koordinationshandlungen, der sogenannten Operationen. Mead ist in der Erklärung des Denkens und

(Forts. nächste Seite)

Verständigung, also der interpersonellen, durch sozial-kollektive Symbole vermittelten Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen durch die Fähigkeit zur Repräsentation in Form vokaler Gesten oder signifikanter Symbole bestimmt und dabei eine gesellschaftliche Einheitlichkeit der durch sie repräsentierten Bedeutungen bei handelnden Subjekten unterstellt, ohne die realen Voraussetzungen der Einheitlichkeit dieser Bedeutungen zu untersuchen:

> "Wir lösen ständig, insbesondere durch vokale Gesten, in uns selbst jene Reaktionen aus, die wir auch in anderen Personen auslösen, und nehmen damit die Haltung anderer Personen in unser eigenes Verhalten herein. Die kritische Bedeutung der Sprache ... liegt eben in der Tatsache, daß der Reiz (des Sprachsymbols; J.R.) so beschaffen ist, daß er sich auf das sprechende Individuum auswirkt wie auf andere" (Mead 1968,108)

d.h. die gleiche Bedeutung hat. Ist hier die Einheit des Symbolsystems Sprache und der in ihr repräsentierten Bedeutungen als Bedingung der Kommunikation problemlos unterstellt, so wird die Einheitlichkeit jedoch an eine "Gruppe von Individuen" gebunden, "... die an einem gemeinsamen gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozeß teilnehmen ..." (Mead 1968,129). D.h. aber konsequent fortgedacht,daß die Bedeutungen als kognitiv-affektive Schemata von gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungen nicht durch die sprachlich-symbolische Einheit in einer bestimmten Gesellschaft, sondern durch die in ihr möglichen Handlungen, Interaktionen und Beziehungen ihre Einheit finden bzw. sich differenzieren. (1) Es ist dementsprechend nicht die

---

(Forts. der Anm. von S. 123)

> in den daraus abgeleiteten Schlußfolgerungen für die sozialen Handlungsprozesse noch in wesentlichen Aspekten dem behavioristischen Erklärungsparadigma von Handeln verpflichtet. Man kann sagen, daß bei Mead eine Bedeutung nichts anderes als ein Reiz-Reaktions-Muster ist und daß das Denken für ihn nur ein nach innen gelegter komplexer Reiz-Reaktions-Ablauf ist, der durch signifikante Gesten bzw. Symbole möglich wird; vgl. Mead 1968, 84ff.

(1) In dem Maße, wie sich das aus gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungsprozessen aufbauende und differenzierende System von Bedeutungen zu zunehmend höheren Formen der Verallgemeinerung von Erfahrungsprozessen entwickelt und sich als Bedeutungspotential des sozial-kollektiven Sprach-

(Fort. nächste Seite)

"language community" wie Habermas (vgl. Habermas 1970,122) formuliert, wodurch die Verständigung allein ermöglicht wird, sondern es sind tiefergehend die durch die gesellschaftliche Form des Reproduktionsprozesses und die durch ihren Inhalt als Resultat der praktischen Handlungsbeziehungen und Erfahrungen bestimmten subjektiven Aneignungsprozesse der einheitlichen und differentiellen Bedeutungen als kognitive und affektive Schematisierungen der Realität und der Operationen zu ihrer Koordination, welche die interpersonelle Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen behindern oder ermöglichen. Der Prozeß der Verständigung als symbolisch-kommunikativ und symbolisch-kognitiv vermittelte Umstrukturierung handlungsleitender Bedeutungen

---

(Forts. von S. 124)

systems sedimentiert, kann dieses in der Umgangssprache sedimentierte Bedeutungssystem als kognitiv-affektiver Hintergrund für die kommunikativ vermittelten Prozesse der intra- und interpersonellen Umstrukturierung handlungsleitender Bedeutungen wirksam werden; im Rekurs auf das System verallgemeinerter Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination und durch ihre Repräsentation im Medium der Umgangssprache können diskrepante Bedeutungen in konkreten sozialen Handlungsbeziehungen (als unterschiedliche Erwartungen und Deutungen der Handlungsbedingungen) kommunikativ verständlich gemacht werden, indem die nicht gemeinsamen Bedeutungen durch den Rekurs auf die gemeinsamen Bedeutungen mit Operationen wie z.B. Erläutern, Erklären,Beispiele Geben etc. verdeutlicht werden. Durch die Aneignung eines solchen flexiblen Systems verallgemeinerter Bedeutungen können erst die partikularen Bedeutungen, die Handlungsbeziehungen mit widerstreitenden Orientierungen zugrunde liegen, universalistisch erweitert werden und damit die die Ich-Identität verbürgenden besonderen handlungsleitenden Bedeutungen von Subjekten vermittelt werden mit dem System verallgemeinerter Bedeutungen, auf das sich Subjekte, wenn sie sich verständigen wollen, beziehen müssen. Je mehr jedoch die gesellschaftlichen Widersprüche über die Partikularisierung der Handlungsbereiche, Inkonsistenz und Instabilität der Rollensysteme zu diskrepanten Erfahrungsprozessen und zu unterschiedlichen Bedeutungsstrukturen bei einzelnen Teilgruppen des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters führen, desto mehr wird die gesellschaftliche Einheitlichkeit darauf aufbauender kognitiv-affektiver Verallgemeinerungen in Form von subjektiv angeeigneten Systemen von Bedeutungen gefährdet, und damit wird deren Vermittlungsfunktion, individuelle Bedeutungen im System allgemeiner Bedeutungen auf einander zu beziehen, für die Herstellung einer für die Wahrung der Identität und Kontinuität sozialen Handelns notwendigen Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen bedroht.

kann dementsprechend nicht ohne Berücksichtigung des von den Subjekten in ihren gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen angeeigneten Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination und Umstrukturierung begriffen werden (1). Denn im Symbolsystem der Umgangssprache werden zwar die gesellschaftlich durchschnittlich relevanten Erfahrungen als universelle Bestandteile des im Symbolsystem repräsentierten Bedeutungssystems abgelagert; jedoch bedingt gerade die Differenzierung des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses in der Erscheinungsform der Rollendifferenzierung, der Instabilität der Rollensysteme und der unterschiedlichen Möglichkeiten für die gesellschaftlichen Teilgruppen, über die Rollen zu verfügen, differentielle Erfahrungsprozesse und darauf aufbauende subjektiv angeeignete differentielle Bedeutungen. Daraus folgt, daß die unter dem sozial-kollektiven einheitlichen Symbolsystem der Sprache abgelagerten Bedeutungen sich für die Subjekte entsprechend den unterschiedlichen Sozialerfahrungen und den verfügbaren Rollen im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß differenzieren, einerseits nach den universellen Momenten des Bedeutungssystems und der ihm zugrunde liegenden gesellschaftlichen Praxis, und andererseits nach denjenigen differentiellen Bedeutungsmomenten und der ihnen zugrunde liegenden differentiellen Praxis, die diese universellen Momente interpretieren. D.h. jedoch zugleich, daß Ich-Identität als der symbolisch zu vermittelnde Prozeß beständiger Rollenbalancen in Form der flexiblen kognitiv-affektiven Umstrukturierung von handlungsleitenden Bedeutungen in bezug auf die in den rollen-

(1) Die kognitiv-affektiven Schranken der sprachlichen Verständigung werden durch die unkritische Ineinssetzung von Sprache und Bedeutung in den theoretischen Ansätzen des symbolischen Interaktionismus weitgehend übersehen, so auch bei Krappmann (vgl. Krappmann 1971,39f.). Dabei werden aber nicht nur die subjektiven Schranken nicht angemessen berücksichtigt, sondern auch ihre objektiven Ursachen nicht erkannt. Die Überbetonung der Sprache und der Kommunikation unter Vernachlässigung der tiefer liegenden kognitiven und affektiven Struk - turen und Prozesse und auch die unreflektierte Ineinssetzung äußerer und innerer Aspekte sprachlich-kommunikativer Prozesse sind kennzeichnend für viele kommunikationstheoretische und -didaktische Konzepte.

spezifischen Handlungsbedingungen vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen sowohl intrapersonell als Denkprozeß als auch interpersonell in kommunikativer Vermittlung begrenzt wird durch das den Subjekten verfügbare System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination. Diese Begrenzung wird naturwüchsig gesellschaftlich produziert mit der naturwüchsigen, gegenüber den Subjekten verselbständigten kapitalistisch formbestimmten Veränderung und Differenzierung gesellschaftlicher Reproduktionsfunktionen in der Form der Partikularisierung von sozialen Handlungsfeldern mit spezifischen Relevanzkriterien, d.h. in ihnen vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen; deren Aneignung ist zwar für die Handlungsfähigkeit der Subjekte notwendig, sie wird aber gerade aufgrund der Partikularisierung und des unzureichenden gesellschaftlichen "Lernmilieus" (vgl. Dreitzel 1968,352) behindert; dadurch wird eine unzureichende Differenzierung und Flexibilität der subjektiv verfügbaren Bedeutungssysteme erzeugt, die zu Verständigungsproblemen als Anpassungsproblemen führt.

Diese Differenzierung und Flexibilität des verfügbaren Bedeutungssystems ist also keineswegs primär ein Problem des symbolischen Repräsentationssystems Sprache. Denn das Sprachsystem als sozial-kollektives Symbolsystem verbürgt nicht die Einheit und für alle Individuen gleiche Differenzierung der in ihm repräsentierten Bedeutungen. Dies ist eine Erkenntnis, die zwar nicht neu ist, aber mit dem gesellschaftlichen Innovationsdruck und der Differenzierung der Handlungsanforderungen sich auch im gesellschaftlich organisierten Erziehungsprozeß, insbesondere den kommunikativ orientierten Lernprozessen Geltung verschaffen muß. Da weder ein an bestimmten Sprachnormen noch an einem abstrakten System Sprache orientierter kommunikativer Lernprozeß diese Diskrepanz überbrücken kann, resultiert daraus ein gesellschaftlicher Druck, diese Lernprozesse so zu organisieren, daß in ihnen die Funktionen der symbolischen Repräsentation in ihrer E i n h e i t mit den kognitiv-affektiven Prozessen der Umstrukturierung und Koordination von Bedeutungen entwickelt werden können.

Wenn also Ich-Identität als ein Erfordernis sozialen Handelns die symbolisch vermittelte Umstrukturierung und Anpassung handlungsleitender Bedeutungen an die in wechselnden rollenspezifischen Handlungskontexten vorgegebenen und objektivierten Bedeutungen erfordert, dann ist die kommunikative Dimension balancierender Ich-Identität nicht nur hinsichtlich der symbolischen Funktion , d.h. hinsichtlich der Repräsentation von Bedeutungen wichtig. Vielmehr sind die über diese Repräsentationen zu organisierenden semantischen und pragmatischen Funktionen der sprachlich-kommunikativen Abstimmung und Koordination der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen besonders wichtig. Die Unterscheidung von semantischer und pragmatischer Funktion sprachlich strukturierter Kommunikationsprozesse markiert dabei nur Abgrenzungen in einem Kontinuum von Prozessen der symbolisch vermittelten Organisation und Umstrukturierung von handlungsleitenden Bedeutungen.

Ausgehend von dem sozial-kollektiven Symbolsystem Umgangssprache wurde dieses bislang weitgehend in der Abstraktion eines Systems betrachtet, während es real jedoch nur in der Form von Sprechakten besteht, in denen die Koordination von Bedeutungen und ihre Zuordnung zu Gegenständen der Erfahrung symbolisch vermittelt wird. Für die Untersuchung der Sprache im sozialen Handlungsprozeß und bei den Denkprozessen ist nicht die Sprache als solche oder die Symbolisierungstätigkeit als solche relevant, sondern daß sich in der sprachlichen Symbolorganisation eine Koordination und Zuordnung von Bedeutung zu Gegenständen der Erfahrung vermittelt. Diese kognitiv und sozial-kommunikativ orientierten Prozesse der symbolisch vermittelten inter- und intrapersonellen Abstimmung von Bedeutungen entsprechend den Handlungszielen und -bedingungen sind als Sprechakte zu bezeichnen. Diese sind nicht allein Symbolketten, Sätze; sondern als Bedeutungen repräsentierende Symbolorganisationen sind sie sinnvolle, auf die in den außersprachlichen Handlungskomponenten objektivierten Bedeutungen abgestimmte

Äußerungen mit kommunikativer Funktion und selbst Teil von Handlungen. (1)

Da die kognitiv-affektiven Prozesse dieser in Form von Sprechakten symbolisch vermittelten Anpassung und Umstrukturierung handlungsleitender Bedeutungen in bezug auf die Handlungsanforderungen also abhängig sind von dem den Subjekten verfügbaren System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination, sind diese auch entscheidend für das Potential der semantischen und pragmatischen Funktion der sprachlichen Kommunikation, d.h. für das, was an Bedeutungen und in welchem Verwendungssinn in Sprechakten symbolisch organisiert und wahrgenommen werden kann. Das System der subjektiv angeeigneten Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen konstituiert und determiniert so das s e m a n t i s c h - p r a g m a t i s c h e P o t e n t i a l der in Form innerer Denkprozesse und interpersoneller Sprechakte sprachlich symbolisch vermittelbaren Abstimmungs- und Koordinationsprozesse der subjektiv handlungsleitenden und -strukturierenden Bedeutungen.

Die s e m a n t i s c h e Funktion sprachlich-kommunikativ organisierter Prozesse besteht in der Fähigkeit handelnder Subjekte, eine interpersonelle Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen erzeugen zu können, und zwar durch eine in inneren Denkprozessen, aber vor allem in Sprechakten symbolisch vermittelte Abstimmung des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen auf die in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten gegenstandsbezogenen und sozialen Bedeutungen. Balancierende Ich-Identität als Prozeß der Erzeugung einer balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen im Prozeß des Rollenhandelns organisiert sich wesentlich durch die symblisch in Form von Denkprozessen und interpersonellen Sprechakten vermittelte Erkenntnis der in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten objekti-

(1) Soweit nicht die sozial-kommunikative, sondern allein die kognitive Funktion bei den durch symbolische Repräsentation vermittelten Denkprozessen relevant ist, ist diese Repräsentation auch nicht an das sozial-kollektive Symbolsystem Sprache gebunden bzw. hat die Repräsentation bei diesem nur inneren Abstimmungsprozeß von Bedeutungen auch eine andere Struktur. Vgl. Wygotski 1969,7.Kap.,bes.S.328ff. zur inneren Sprache.

vierten Bedeutungen, und zwar auf der Basis des Systems subjektiv angeeigneter Bedeutungen. Denn erst aufgrund der interpersonell in Form von Sprechakten vor allem sich vermittelnden Erkenntnis und Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen können die Subjekte jene distanzvolle Offenheit gegenüber den inkonsistenten und instabilen Rollenanforderungen realisieren, die zur Erzeugung der balancierenden Komplementarität erforderlich ist.

Schließlich ist die kommunikative Dimension balancierender Ich-Identität im Prozeß sozialen Handelns auch durch die pragmatische Funktion bestimmt. Die p r a g m a t i s c h e Funktion besteht in der Fähigkeit handelnder Subjekte, über das System der subjektiv angeeigneten Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination handlungsleitende Bedeutungen in Übereinstimmung mit den Handlungsbedingungen so zu organisieren und im Kontext der außersprachlichen Handlungskomponenten in Form von Sprechakten symbolisch darzustellen bzw. wahrzunehmen, daß die Bedeutungen als auf je spezifische Kontexte bezogene Bedeutungen erkennbar werden. Die pragmatische Funktion muß den Verwendungssinn von Bedeutungen und ihrer sprachlichen Repräsentationen in bezug auf die spezifischen Handlungsgegebenheiten zum einen und in bezug auf die mit der Identität verbundenen kognitiv-affektiven Orientierungen zum anderen in Form von in Handlungsprozesse eingelassenen Sprechakten erkennbar machen.

Bevor diese Funktionen kommunikativer Prozesse in bezug auf das Identitätskonzept und die in ihm gefaßten identitätsfördernden Prozesse und Fähigkeiten weiter konkretisiert werden, um so die Spezifik der zur Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen erforderlichen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten sowie ihr kognitives und affektives Substrat genauer zu bestimmen, soll jedoch zunächst eine zusammenfassende Charakterisierung des Identitätskonzeptes hinsichtlich der gesellschaftlichen Funktionalität und damit Relevanz der mit ihm bezeichneten kognitiven und affektiven Prozesse und Ich-Leistungen des Subjekts vorgenommen werden.

2.4. Zur gesellschaftlichen Funktionalität und Relevanz der mit dem Konzept von Ich-Identität bezeichneten Handlungspotentiale

Im Abschnitt 2.2. dieses Kapitels sind die gesellschaftstheoretischen Implikationen des rollentheoretisch und interaktionistisch begründeten Konzepts von Ich-Identität dargelegt worden. Hier ist nun das auf diesen Implikationen aufbauende Konzept von balancierender Ich-Identität und das mit ihm bezeichnete kognitive, affektiv-motivationale und kommunikative Handlungspotential in seiner gesellschaftlichen Relevanz und Funktionalität zu bestimmen.

Diese Relevanz und Funktionalität läßt sich auf dem Hintergrund der im 1. Kapitel dargestellten empirischen Entwicklungstendenzen der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen begreifen, die die Subjekte aufgrund der naturwüchsigen Innovationszwänge im unmittelbaren Produktionsprozeß und in den vermittelnden reproduktiven Bereichen beständig mit neuen, ihre soziale aber auch persönlich Identität verändernden Entwicklungen und Anpassungsproblemen konfrontieren.

Die gesellschaftliche Relevanz der näher als balancierende Ich-Identität bestimmten Prozesse und Fähigkeiten bestimmt sich nicht primär aus der Bedeutung, die diese Fähigkeiten und Prozesse für das einzelne Subjekt bei der Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen haben. Sie baut jedoch auf den Problemen auf, die sich für die Subjekte aus den gesellschaftlichen Veränderungen im Prozeß sozialen Handelns ergeben. Die gesellschaftliche Relevanz besteht in der gesellschaftlichen Funktionalität der als balancierende Ich-Identität bestimmten kognitiven, affektiven und kommunikativen Handlungspotentiale zur Verarbeitung der spezifischen Konflikte, Orientierungs-, Anpassungs- und Motivationsprobleme, die sich aus der Veränderung der gesellschaftlich formspezifischen Funktionszwänge des Handelns, aus der Partikularisierung der Handlungsfelder und der Segmentierung der Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten im System der gesellschaftlichen Reproduktion ergeben (vgl. Dreitzel 1968, 276ff.,348ff.; vgl. Habermas 1973b,106ff.) und deren subjektive

Verarbeitung eine notwendige Bedingung für die Kontinuität des gesellschaftlich formspezifischen Reproduktionsprozesses ist. Denn nur durch diese Handlungspotentiale können die Konflikte und Orientierungsprobleme als disruptive Potenzen verarbeitet werden, die der kapitalistisch formbestimmte Reproduktionsprozeß in Form seiner naturwüchsigen Ausdifferenzierung und Veränderung der Rollensysteme sowie in Form von Rollenkonflikten produziert. Ich-Identität als balancierende Ich-Identität bezeichnet ein auf die strukturellen Probleme sozialen Handelns bezogenes Handlungspotential, das die Subjekte zur Verarbeitung der gesellschaftlich formspezifischen Erscheinungsformen des kapitalistischen Reproduktionsprozesses in den sozialen Handlungsformen befähigt. Ohne die als Ich-Identität bestimmten Balancen und Synthetisierungsleistungen des Subjekts können die widersprüchlichen und instabilen Handlungsanforderungen, die sich aus der naturwüchsigen und in sich widersprüchlichen Bewegung des Kapitals, aus der Wertbewegung und ihrer negatorischen Beziehung zu allen konkret-inhaltlichen Identitätskonstruktionen ergeben, nicht hinreichend verarbeitet werden.Denn die mit der Differenzierung und naturwüchsigen Veränderung der personalen Rollensysteme sich ergebenden widersprüchlichen und neuen Anforderungen, die Intra- und Interrollenkonflikte sowie die Motivations- und Anpassungsprobleme der Subjekte gegenüber den naturwüchsigen gesellschaftlichen Veränderungen können nicht durch Strategien der Konfliktvermeidung (vgl. Goode 1967,268ff.; Merton 1967,255ff.; Döbert, Nunner-Winkler 1973,305ff.; Krappmann 1971,104ff.) und der defensiven Risikominderung (vgl. 1. Kapitel) hinreichend verarbeitet werden. Weder kann durch diese Strategien hinlänglich die Widersprüchlichkeit und Instabilität der Rollenanforderungen verarbeitet werden, noch kann damit die sinnvolle Einheitlichkeit des Handelns für das Subjekt (Konsistenz und Kontinuität als die beiden Dimensionen von Identität) erzeugt werden. Die Subjekte können auch die disruptiven Potenzen instabiler und inkonsistenter Rollensysteme nicht durch einen "absoluten situationalen Opportunismus" (vgl. Döbert, Nunner-Winkler 1973,306) bewältigen, weil sie so die objektiven gesellschaftlichen Widersprüche auf der Ebene sozialer Handlungsbeziehungen nur unvermittelt reproduzieren

würden und sich in ihrem Opportunismus wechselseitig als unberechenbar disqualifizieren würden. Deshalb sind die Subjekte gezwungen, die widersprüchlichen Anforderungen innerhalb einer Rolle oder zwischen unterschiedlichen Rollen und auch mögliche Veränderungen der Rollenanforderungen als mit ihrer Identität doch vereinbar zu begreifen und darzustellen, indem sie sich in der dargestellten distanzvollen 'als-ob'-Beziehung sowohl zu ihrer Identität als auch zu den jeweils aktuellen Rollenanforderungen verhalten. Durch die interpretative und distanzierte Identitätspräsentation und die interpretative und distanzierte Rollenübernahme müssen die Subjekte sich wechselseitig ihre über die aktuelle Handlungsbeziehung hinausreichenden Orientierungen kenntlich machen. Der so im Prozeß des Rollenhandelns wechselseitig erweiterte Antizipations-Spielraum über die realen gesellschaftlichen Inkonsistenzen und Instabilitäten hinweg erzeugt erst eine intersubjektiv erarbeitete Konsistenz und Kontinuität im Handeln, die darin besteht, daß die Subjekte sich die Inkonsistenz und Instabilität ihrer Handlungsorientierungen und der diesen zugrunde liegenden subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen wechselseitig antizipierbar machen. Dadurch können sie eine vorbehaltliche Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugen, eine balancierende Komplementarität, die die verschiedenen Handlungsorientierungen zur Geltung bringt und damit die Handlungsbeziehungen für die interagierenden Subjekte in Grenzen enttäuschungsfest macht.

Nur durch diesen als balancierende Ich-Identität bestimmten Prozeß der Erzeugung einer vorbehaltlichen und balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen und durch den Prozeß ihrer kommunikativen Vermittlung kann das Konfliktpotential verarbeitet werden, das im Identitätskonzept in Form von Rollenkonflikten, Instabilität des Rollensystems und der Diskrepanz zwischen subjektiven Handlungsorientierungen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen den gesellschaftlichen Beziehungen generell als Strukturmerkmal unterstellt wird, real aber ein systemspezifisches Strukturmerkmal kapitalistischer Gesellschaften und ihrer entwickelten Formen ist. Die subjektive Verarbeitung dieses Konfliktpotentials und der damit verbundenen

subjektiven Belastungen ist gesellschaftlich notwendig, weil von diesen Belastungen und Konflikten sowie ihren subjektiven Verarbeitungen auch die Stabilität des gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsprozesses abhängig ist, und zwar in dem Maße, wie diese Belastungen nicht marginale, sondern systemspezifische Erscheinungsformen dieses Reproduktionsprozesses sind. Denn der kapitalistische Reproduktionsprozeß entwickelt sich zwar als ein durch die Wertbewegung gegenüber den Subjekten verselbständigter Prozeß, doch ist er in dieser Bewegung keineswegs unabhängig von den Subjekten, ihren Handlungsfähigkeiten und -motiven. Dies wurde gerade im 1. Kapitel an den notwendigen Anpassungsleistungen des Bildungssystems der BRD verdeutlicht. Der Reproduktionsprozeß in seiner gegenüber den Subjekten verselbständigten Bewegung vermittelt sich vielmehr nur über die handelnden Subjekte; deshalb ist er auch in seiner Stabilität abhängig von den Handlungspotentialen der Subjekte zur Verarbeitung derjenigen Konflikte und Anpassungsprobleme, die er aufgrund seiner Systemstruktur selbst erzeugt.

In bezug auf diesen objektiven Zusammenhang können also die im Identitätskonzept beschriebenen Prozesse und Fähigkeiten als notwendige subjektive Vermittlungsbedingungen gesellschaftlicher Reproduktion begriffen werden. Die gesellschaftliche Relevanz balancierender Ich-Identität besteht somit in ihrer Funktionalität zur Sicherung der Stabilität sozialer Handlungsprozesse in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, wobei Gesellschaft nicht lediglich - wie in den Varianten der Rollentheorie - als ein sozialer Beziehungszusammenhang zwischen Subjekten, nicht bloß als "... ein Netzwerk von miteinander in Interaktion stehenden Individuen..." (vgl. Rose 1967,227) begriffen werden kann. Die Gesellschaft besteht vielmehr in der historisch bestimmten Form der materiellen Reproduktion, die sich in strukturell widersprüchlichen und instabilen Handlungsanforderungen und -bedingungen objektiviert.

Die Funktion und damit die Relevanz balancierender Ich-Identität besteht jedoch nicht nur in der Stabilisierung der die gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen vermittelnden sozialen Handlungsprozesse, wie dies der Tendenz nach bei Krappmann

(vgl. Krappmann 1971,120) und auch bei Döbert und Nunner-Winkler (vgl. Döbert, Nunner-Winkler 1973) erscheint (1). Die Fähigkeiten und Prozesse zur Organisation balancierender Ich-Identität sind ebenso für die Stabilität des handelnden Subjekts als Persönlichkeitssystem, für die "sinnvolle Einheitlichkeit" intentionalen Handelns (vgl. Dreitzel 1968,135) erforderlich (2).

Mit dem Konzept balancierender Ich-Identitätist objektiv eine für entwickelte kapitalistische Gesellschaften spezifische Subjektivitätsform bestimmt, die sich durch die gesellschaftlich notwendige Fähigkeit des Subjekts auszeichnet, sich sowohl seiner gewordenen Identität gegenüber durch 'Uminterpretation' als auch gegenüber den rollenspezifischen Handlungsanforderungen und -erwartungen distanziert zu verhalten. Dadurch erst kann es sich davor schützen, durch eindeutige Identifikationen

---

(1) Diese Autoren betrachten allerdings auch die Problematik der Stabilität sozialer Handlungsprozesse nicht als Problem der Stabilität des gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsprozesses. Gesellschaft wird bei ihnen vielmehr nur auf der unmittelbaren Ebene sozialer Handlungsbeziehungen thematisiert, ohne daß diese Handlungsbeziehungen nun selbst als Momente des Reproduktionssystems begriffen würden. -
Krappmann, und ihm folgen offensichtlich Nunner-Winkler und Döbert, bestimmten die Ich-Identität als das Bestreben, Konsistenz, d.h. eine sinnvolle Einheitlichkeit intentionalen Handelns zu wahren, nicht aus der Erfordernissen des Persönlichkeitssystems, sondern aus den Erfordernissen von Interaktion überhaupt. Diese eindeutige Unterscheidung ist jedoch - abgesehen von der Problematik einer solchen quasi ontologisierenden Aussage- unsinnig, weil die Notwendigkeit zur Verläßlichkeit und Konsistenz des Verhaltens in sozialen Beziehungen wiederum nur im Rückgriff auf bestimmte Annahmen über die für das Persönlichkeitssystem ertragbaren Belastungen behauptet werden kann.

(2) Implizit wird das auch von Krappmann konzediert, wenn er formuliert, daß "... sich Individuen über die gerade relevante Rolle hinaus Orientierungen suchen; vor allem, wenn die innere Widersprüchlichkeit der Erwartungen nach einer Interpretation verlangt, um die Rolle überhaupt spielbar zu machen." (Krappmann 1971,127). Auch Oevermann (vgl. Oevermann 1972,389) begründet die Funktion der Ich-Identität als eine Notwendigkeit, "... damit die Inkonsistenz der Normen nicht zur Inkonsistenz seiner Person wird..."

zwischen inkonsistenten und instabilen Rollen, die als durch den gesellschaftlich formspezifischen Arbeitsprozeß objektivierte und den Subjekten vorgegebene Bedeutungen zu begreifen sind, zerrissen werden. Nur durch diese Prozesse kann das Subjekt den naturwüchsigen gesellschaftlichen Mobilitätsdruck verarbeiten und jene psychische Distanz aufrechterhalten, die notwendig ist, um unter naturwüchsig aufgeherrschten Bedingungen sozialen Handelns als Rollenhandeln nicht 'aus der Rolle zu fallen'. Vermittels des Ich-Identität kennzeichnenden Distanzierungspotentials können erst die Anpassungs- und Orientierungsprobleme, die sich aus der gesellschaftlichen Form und dem Inhalt der Umwälzungen der Produktionsbedingungen und ihren sozialen Auswirkungen in Form von Statusinkonsistenz und Veränderung der normativen Rollenprofile in den Produktions- und reproduktiven Bereichen ergeben, durch flexibles, für neue Anforderungen offenes Verhalten gegenüber Rollen bearbeitet werden (vgl. Dreitzel 1968,345f.; vgl. Habermas 1973a,130).

So erst kann eine sinnvolle Einheitlichkeit intentionalen Handelns aus der Distanz heraus vom Subjekt konstruiert werden. Unter diesem Aspekt der subjektiv vermittelten sinnvollen Einheitlichkeit intentionalen Handelns als ein für die Handlungsfähigkeit des Subjekts notwendiges Erfordernis bestimmt Dreitzel (vgl. Dreitzel 1968,266) die Ich-Identität als "Vermittlungsinstanz" und "Integrationszentrum"; diese verarbeitet subjektiv die objektiven gesellschaftlichen Widersprüche. Dabei kann allerdings die Ich-Identität nicht als "eine Leistung der Person" definiert werden und gleichzeitig als Bestandteil der Rollenerwartungen selbst bestimmt werden (vgl. Dreitzel 1968,135f.). Denn diese Bestimmung unterschlägt, daß die sinnvolle Einheitlichkeit des Handelns nur unter solchen gesellschaftlichen Bedingungen zur Aufgabe der P e r s o n a l s S u b j e k t werden kann, wo die sinnvolle Einheitlichkeit nicht gesellschaftlich-objektiv in dem konsistenten und subjektiv als sinnvoll erfahrenen System von gesellschaftlich institutionalisierten Beziehungen vorgegeben bzw. durch die bewußte Tat der assoziierten Gesellschaftsglieder produziert ist, wo sie also nicht in den Rollenbeziehungen vorgegeben ist, sondern erst s u b -

jektiv auf der Grundlage realer Inkonsistenz erarbeitet werden muß.

Die Funktion balancierender Ich-Identität ist also doppelt bestimmt: sie hat die gesellschaftliche Funktion, die Stabilität solcher Formen gesellschaftlicher Reproduktion zu gewährleisten, die auf der Ebene sozialer Beziehungen strukturell durch ein instabiles und inkonsistentes System von Rollen und Normen gefährdet sind und doch sich nur in dieser Form reproduzieren können. Und sie hat die psychische Funktion, die Stabilität des Persönlichkeitssystems unter solchen Bedingungen zu erhalten und das disruptive Potential instabiler und inkonsistenter Rollennormen, denen die Subjekte durch den Zwang einer ihnen gegenüber verselbständigten Form gesellschaftlicher Reproduktion zu folgen gezwungen sind, durch permanente Distanzierungsleistungen sowohl gegenüber den "Selbstdefinitionen" als auch gegenüber den jeweiligen Rollenerwartungen subjektiv zu neutralisieren (1); sie hat die fehlende gesellschaftlich objektive und objektivierte sinnvolle Einheitlichkeit des Handelns und die gesellschaftlichen Widersprüche subjektiv zu verarbeiten. Allerdings ist es entscheidend, daß diese Einheitlichkeit, wie Dreitzel (vgl. Dreitzel 1968) betont, vom Subjekt nur dann erhalten werden kann, wenn die gesellschaftlichen Lebensbedingungen in ihrer objektiven Widersprüchlichkeit eine kritische Grenze der subjektiven Verarbeitbarkeit nicht überschreiten. D.h. die bestimmten gesellschaftlichen Lebensbedingungen können selbst diejenigen Leistungen des Subjekts destruieren, die auf Grundlage der objektiven Widersprüchlichkeit von den Subjekten gerade notwendig sind für die subjektive Verarbeitung gesellschaftlicher Widersprüche. Auf der Grundlage dieser doppelten Widersprüchlichkeit erwächst ein gesellschaftlicher Druck, diese Verhaltenspotenz, weil sie naturwüchsig gesellschaftlich nicht zureichend produziert wird, durch Modifikationen der organisierten Erziehungsprozesse bzw. Vergesellschaftung bislang privater Erziehungsprozesse (z.B. Vorschule) zu entwickeln. Dies begründet objektiv

(1) Vgl. zu dieser Doppelfunktion auch Wellendorf 1973,66,Anm.2.

die gesellschaftliche Relevanz des Identitätskonzeptes für die Modifikation organisierter Erziehung und der sich mit ihr befassenden Wissenschaften.

Wird mit dem Konzept balancierender Ich-Identität die gesellschaftlich notwendige Fähigkeit bezeichnet, sich in der kognitiven und affektiv-motivationalen Dimension des Handelns prinzipiell offen gegenüber den sich verändernden gesellschaftlichen Handlungsanforderungen zu halten und doch seine Identität zu wahren, so stellt sich die Frage, worin diese Identität ihrem Inhalt nach besteht. Was ist Identität und wie kann sie inhaltlich gewahrt bleiben, wenn handelnde Subjekte gegen jede inhaltliche Festlegung ihrer Identität sich zu verwahren haben und sie diese beständig für Transformationen offenhalten sollen, um sich vor Enttäuschungen unter Bedingungen gesellschaftlicher Instabilität zu schützen und damit der trügerischen Sicherheit inhaltlich bestimmter Konzepte des Selbst zu entraten? Ich-Identität erscheint als ein weder in der kognitiven noch in der affektiven Dimension inhaltlich bestimmtes Handlungspotential, vielmehr als ein flexibles Potential der Umstrukturierung subjektiver handlungsleitender Bedeutungen in diesen beiden Dimensionen und der kommunikativen Vermittlung dieser Prozesse. Denn auf der Grundlage "... einer in sich zerstrittenen Gesellschaft ..." (Krappmann 1971,208) muß jede Festlegung auf ein inhaltliches Konzept als eine Gefährdung erscheinen, die das Subjekt zwischen den Widersprüchen zu zerreißen droht, wenn es nicht seine Identität als offen für zukünftige und mögliche gesellschaftliche Veränderungen begreift. So formuliert Krappmann:

> "Identität auf inhaltliche Strukturen, auf Verdinglichungen aufbauen zu wollen, heißt eine Sicherheit anbieten, die trügerisch ist." (Krappmann 1971,96)

Denn:

> "Wer sich auf eine Identitätspräsentation verläßt, die eben noch zu erfolgreicher Interaktion verhalf, kann schnell enttäuscht werden, weil er verabsäumt hat, die neuen Erwartungen aufzunehmen." (Krappmann 1971,44)

In dieser Begründung wird jedoch, worauf schon früher hingewiesen wurde, offensichtlich eine Struktur von Gesellschaft ontologisiert, die keineswegs universell die gesellschaftlich

vermittelte Aneignung der Natur, sondern die spezifisch kapitalistische Form dieses Aneignungsprozesses charakterisiert, in der die durch die Wertbeziehung nur vermittelte Form der Gesellschaftlichkeit eine Subjekt-Objekt-Verkehrung und damit eine Verselbständigung des gesellschaftlichen Bewegungszusammenhanges gegenüber dem bewußten Wollen handelnder Subjekte hervortreibt. Die daraus sich objektiv entwickelnde Dichotomie zwischen Individuum und Gesellschaft wird im Identitätskonzept nicht in ihrer logisch-historischen Genesis in der Perspektive ihrer Aufhebung analysiert. Diese Dichotomie ist vielmehr der Bestimmung der subjektiven Bewältigungsprozesse im Konzept von balancierender Ich-Identität beständig vorausgesetzt, und die in diesem Konzept gefaßten Prozesse und Fähigkeiten bezeichnen so nicht primär Potentiale der objektiven Aufhebung dieser Dichotomie, sondern ihrer bloß subjektiven Verarbeitung. In dieser bloß subjektiven Bewältigung der auf der Ebene sozialer Handlungsbeziehungen erscheinenden Widersprüchlichkeit unter Voraussetzung der F o r t e x i s t e n z dieser in den formbestimmten Reproduktionsbedingungen materialisierten Widersprüchlichkeit erweist sich das als balancierende Ich-Identität bestimmte Handlungspotential als ein gesellschaftlich funktionales und kontinuitätsvermittelndes Handlungspotential für einen gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhang, der sich in einer den handelnden Subjekten gegenüber verselbständigten und widersprüchlichen Bewegung vollzieht. Insofern korrespondiert also die im Konzept von Ich-Identität als gesellschaftlich notwendig bestimmte, gegen jede inhaltliche Festlegung gerichtete Offenheit und Distanz und die ihnen entsprechende kommunikative Vermittlung objektiv den Strukturmerkmalen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen an die Subjekte, die sich aus dem naturwüchsigen Innovations- und Mobilitätsdruck kapitalistischer Reproduktion ergeben und die im 1. Kapitel in ihren empirischen Entwicklungstendenzen für die BRD soweit dargestellt wurden, wie sie sich als Innovationsdruck auf das Bildungssystem geltend machen. Dabei wurde deutlich, daß dieser Innovationsdruck die Entwicklung allgemeiner kognitiver und affektiv-motivationaler Fähigkeiten zur aktiven Verarbeitung der verwertungsbedingten Veränderungen gesellschaftlicher Handlungsanforderungen erfor-

dert, die jene Offenheit und gegenüber bestimmten Inhalten weitgehend unbeschränkte und unbestimmte Prozeßqualität haben, wie sie im Konzept balancierender Ich-Identität als ein generalisiertes Lern- und Handlungspotential theoretisch bestimmt ist.

In dieser im Identitätskonzept vollzogenen theoretischen Fassung von gesellschaftich notwendigen subjektiven Fähigkeiten als allgemeiner Prozeßqualifikation, die durch die Unbestimmtheit gegenüber allen bestimmten gesellschaftlichen Interessenlagen und Handlungsbedingungen sich auszeichnet, ist in der Theorie auch jene Zweckabstraktion vollzogen, die nur gedanklich reproduziert, was in der kapitalistischen Form gesellschaftlicher Arbeit praktisch-real sich vollzieht, nämlich das Unterordnen aller konkret nützlichen Momente gesellschaftlicher Arbeit und Tätigkeiten sowie ihrer Resultate unter die durch das Kapital als "automatisches Subjekt" vorangetriebene Wertvergegenständlichung durch abstrakte Arbeit.

Diese Zweckabstraktion ist jedoch keineswegs nur negativ für die Entfaltung der gesellschaftlichen Produktivkraft und für die Entwicklung der gesellschaftlichen Subjekte; denn sie ist auch Bedingung des Abstreifens der identifikatorischen Bindungen der Subjekte an gesellschaftliche Verhältnisse, die ihnen gegenüber verselbständigt sind und ihnen im Widersprch zur Entwicklung ihrer Bedürfnisse vorausgesetzt sind. Zudem ist diese Zweckabstraktion auch Bedingung einer allgemeinen Erkenntnis und damit der Transformation der gesellschaftlichen Arbeit auf wissenschaftliches Niveau, die ihrerseits Bedingung für eine entwickeltere Gesellschaftsformation ist (vgl. Bischoff 1973,317ff.).

Ebensowenig wie die kapitalistische Form gesellschaftlicher Reproduktion in ihrer Entwicklung der gesellschaftlichen Produktivkraft nur funktionale Potenzen für ihren Bestand entwickelt, sondern sich in Widersprüchen entwickelnd diese funktionalen Potenzen in sich transitorische Momente enthalten, also Funktionalität im widerspruchsfreien Sinn nicht existiert, ebensowenig läßt sich das Potential balancierender Ich-Identität als

bloßes Anpassungspotential bestimmen. Es enthält vielmehr auch gesellschaftskritische, transitorische Verhaltenspotenzen, ist durch eine nicht aufhebbare gesellschaftliche Funktionsambivalenz bestimmt. Denn das psychische Substrat balancierender Ich-Identität bzw. die ihr zugeordneten persönlichkeitsstrukturellen Merkmale bezeichnen nicht nur die Fähigkeit, Mobilitätsprozesse, Statusunsicherheit und instrumentell-soziale Anpassungsprobleme zu verarbeiten sowie neue Rollenqualifikationen zu erwerben, sondern gleichfalls die Fähigkeit, über die kognitive und affektiv-motivationale Distanzierung, ihre kommunikative Vermittlung gegenüber gesellschaftlichen Rollenzwängen eine weiterreichende Handlungsorientierung zu gewinnen, welche die subjektiv-psychische Voraussetzung für kritische Erkenntnisprozesse zur emanzipativ orientierten Veränderung gesellschaftlicher Handlungsbedingungen ist (vgl. Krappmann 1971,63ff.,209; Dreitzel 1972).

Denn über die kognitiven und affektiven Distanzierungsprozesse des Subjekts gegenüber den vorgegebenen gesellschaftlichen Handlungsformen und den in ihnen aufgehobenen Befriedigungsmöglichkeiten können sich erst für das Subjekt kognitiv und affektivmotivational abgestützte Strategien herausbilden, durch die es die gegebenen gesellschaftlichen Handlungsbeziehungen und ihre normativen Bestandteile in der Perspektive der Bearbeitung ihrer Widersprüchlichkeit und naturwüchsigen Entwicklung zu kritisieren in der Lage ist. Allerdings ist damit keineswegs gesichert, daß dieses Kritikpotential in seiner Realisierung über die Erkenntnis der erscheinenden Oberfläche der Sozialbeziehungen hinaus tiefer zu den determinierenden Bedingungen dieser Beziehungen, zu der Erkenntnis der gesellschaftlich formspezifischen Reproduktionszwänge reicht.

Mit den entwickelten Bestimmungen ist zunächst ansatzweise verdeutlicht, daß mit der balancierenden Ich-Identität ein Handlungspotential von tiefreichender Ambivalenz bestimmt ist, das sich durch Anpassungsfähigkeit u n d Kritikfähigkeit auszeichnet. Diese Ambivalenz bezieht sich auf die kognitive, affektivmotivationale und kommunikative Dimension von Ich-Identität.

Die Ambivalenz balancierender Ich-Identität, die sich gegen jede inhaltliche Festlegung verschließt, läßt sich, ebenso wie ihr Realitätsgehalt, genauer einschätzen in der von Krappmann (vgl. Krappmann 1971,84ff.) vorgenommenen Absetzung des interaktionistisch begründeten Konzepts von Ich-Identität gegenüber dem psychoanalytischen Identitätskonzept, das vor allem von Erikson entwickelt wurde. Das psychoanalytische Identitätskonzept, welches die Identitätsbildung vor allem unter dem Aspekt der psychischen Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung und der sozialen Randbedingungen untersucht, ist dabei nicht widersprüchlich zu dem interaktionistisch orientierten Identitätskonzept, wie es vor allem von Krappmann, aber in bestimmter Variante auch von Habermas und Oevermann vertreten wird, sondern weist nur andere Akzente auf, von denen einer zur Verdeutlichung der benannten Ambivalenz und zur Einschätzung des Realitätsgehaltes des entwickelten Identitätskonzeptes skizziert werden soll.

Wird balancierende Ich-Identität im interaktionistisch orientierten Ansatz als ein mit bestimmten gesellschaftlichen Strukturen verbundenes Erfordernis, als Fähigkeit bestimmt, einen beständigen Ausgleich oder eine Balance zu organisieren zwischen diskrepanten Erwartungen, Bedürfnissen und inkonsistenten Handlungsbedingungen, so wird Ich-Identität im Rahmen psychoanalytischer Erklärungskonzepte eher als eine relativ stabile Struktur des Persönlichkeitssystems verstanden, die sich vor allem in einem relativ ausgeglichenen Verhältnis und der Vermittlungsfähigkeit des Ich gegenüber den Triebstrebungen des Es und dem durch Internalisierung gesellschaftlicher Gebote und Zwänge (Werte und Normen) sich entwickelnden Über-Ich und Ich-Ideal darstellt (vgl. Erikson 1966,188ff.).

Im psychoanalytischen Identitätskonzept wird Ich-Identität genetisch als Resultat von sozialisatorischen Interaktionsprozessen verstanden, die durch ein ausgeglichenes Verhältnis von Versagung und Befriedigung phasenspezifischer Triebstrebungen "Ich-Stärke" (vgl. Erikson 1966,39ff.) bzw. Ich-Autonomie ver-

mitteln. Diese befähigt das Ich,

> "... die psychosexuellen und psychosozialen Aspekte einer bestimmten Entwicklungsstufe zu integrieren und zu gleicher Zeit die Verbindung der neu erworbenen Identitätselemente mit den schon bestehenden herzustellen." (Erikson 1966,143)

Obgleich auch das interaktionistisch orientierte Identitätskonzept die Entstehung von Ich-Identität durch die Qualität der sozialisatorischen Interaktionen in der Dimension Versagung - Befriedigung zu erklären versucht und die psychischen Prozesse im Freudschen Strukturmodell beschreibt, unterscheidet es sich doch von dem von Erikson entwickelten Identitätskonzept. Denn in ihm wird Ich-Identität nicht - wie bei Krappmann am prononciertesten, aber ähnlich auch bei Habermas (vgl. Habermas 1973a, 118ff.) und Oevermann (vgl. Oevermann 1972) - als Prozeß einer weitgehend unbeschränkten Integration neuer in gesellschaftlichen Handlungszwängen objektivierter Bedeutungen in das Ich in Form der Umstrukturierung bereits angeeigneter Bedeutungen, nicht als eine tendentiell unbestimmte Offenheit des Ich bestimmt. Ich-Identität wird vielmehr verstanden als ein mit der Adoleszenz als letzter Phase der Kindheit kulminierender notwendiger Prozeß, der "... zu immer endgültigeren Selbstdefinitionen, zu irreversiblen Rollen und so zu Festlegungen 'fürs Leben'..." (Erikson 1966,137; Sperrung von mir, J.R.) führt. Erikson beschreibt diese Selbstdefinition als einen Prozeß, in dem die in vergangenen, aus Handlungsbeziehungen hervorgegangenen Identifikationen und die mit ihnen aufgebauten Bedeutungen, unter denen das eigene Handeln organisiert und das der anderen wahrgenommen wird, in einem "psychosozialen Moratorium" so reorganisiert und erweitert werden müssen, daß ein Konzept bzw. "Gefühl" seiner selbst entsteht, das sowohl die Kontinuität mit den vergangenen Identifikationen und darauf aufbauenden Bedeutungen herstellt und diese mit dem Gegenwärtigen und Zukünftigen verbindet als auch von den relevanten Bezugsgruppen sozialen Handelns akzeptiert wird. Diese sozial anerkannte Selbstdefinition wird nach Erikson im psychosozialen Moratorium sozusagen tentativ aufgebaut, indem "... der Mensch durch freies (!) Rollen-Experimentieren sich in irgend einem der Sektoren der Gesellschaft seinen (!) Platz sucht, eine Nische, die fest umrissen und einzig für ihn gemacht ist." (Erikson 1966,13)

Abgesehen von der Mystifizierung dieses Prozesses der sozialen Integration als freies Rollenexperimentieren ist die Bestimmung von Identität zum einen relevant in der Hinsicht, daß sie mit der Entwicklung stabiler sozialer Beziehungen verbunden wird; zum anderen ist diese Bestimuung in der Hinsicht relevant, daß in ihr gegenwärtige Konflikte nur dann nicht als für zukünftige Konfliktlösungen und für die mit der Adoleszenz notwendige Selbstdefinition gefährlich begriffen werden, wenn die soziale und innere Kontinuität über den gesamten Sozialisationsprozeß einigermaßen bruchlos gelingt, d.h. ohne übermäßige Verdrängungsleistungen der aus Handlungsbeziehungen hervorgegangenen und die Triebstrebungen formenden Identifikationen sowie der sich mit ihnen aufbauenden subjektiven Bedeutungen. In diesem Sinne wird unter dem psychoanalytischen Begriff von Ich-Identität das kumulative Resultat der relativ stabilen Lösung einer Reihe von psychosozialen Konflikten verstanden, die in der Form eines Widerstreites phasenspezifischer Triebstrebungen und den gesellschaftlich dimensionierten Anforderungen bzw. Möglichkeiten ihrer sozialen Umformung das Aufgeben eines erreichten relativ stabilen Person-Umwelt-Bezuges erfordern; dies geschieht durch die Umstrukturierung des Ichs, durch psychosoziale Integration neuer Realitätsaspekte in das Selbst, d.h. in das subjektiv angeeignete Bedeutungssystem, das die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung von anderen und das Handeln mit diesen anderen Subjekten strukturiert. Die Lösung dieser Aufgabe ist aber keineswegs durch unbeschränkte intersubjektiv abgestützte Umdeutungen des Selbst und der sozialen Umwelt über die Umstrukturierung des handlungsleitenden Bedeutungssystems möglich, wie dies im interaktionistisch orientierten Identitätsbegriff erscheint. Sie ist vielmehr abhängig von den gesellschaftlichen Determinanten der sozialisatorischen Handlungsbeziehungen und Identifikationen, über die die subjektiven Bedeutungen mit bestimmten inhaltlichen Beziehungen zu den in Handlungsprozessen geformten Erfahrungen und Triebstrebungen aufgebaut werden und die sich deshalb einer gegenüber diesen Inhalten tendentiell unbestimmten, d.h. prinzipiell offenen Uminterpretation oder Umstrukturierung gegenüber wechselnden äußeren Bedingungen entziehen. Abgesehen von den objektiven Bedingun-

gen, die einer solchen Uminterpretation entgegenstehen, die deren soziale Anerkennung strukturell behindern und das Maß möglicher Intersubjektivität tiefenstrukturell, d.h. unterhalb der unmittelbaren Beziehung des Rollenhandelns definieren, sind die Uminterpretationen auch subjektiv begrenzt; denn zum einen entfalten die subjektiv angeeigneten Bedeutungen, welche der Identität und dem Handeln zugrunde liegen, dann ihre Wirkung in Form desymbolisierter und unbewußter Handlungsmotive, wenn sie bei aller Umstrukturierung nicht doch b e w a h r t werden, sondern nur von der bewußten Verfügung des Subjekts abgetrennt werden; und zum anderen sind diese Uminterpretationen auch deshalb begrenzt, weil die angeeigneten Bedeutungen jeweils Erfahrungen und Bedürfnisse bestimmten Inhalts strukturieren, die nur insoweit umstrukturierbar sind, wie dabei die Kontinuität und Konsistenz dieser Inhalte gewahrt bleibt. Dieses Festhalten der Ich-Identität an Bedeutungen bestimmten Inhalts, an bestimmten Bedeutungen, deren Einheit im Konzept des Selbst begriffen wird, ist offensichtlich ein psychisches Konsistenzerfordernis, das für handelnde Subjekte eine sinnvolle Einheitlichkeit des Handelns sozial-kooperativer Art erst ermöglicht. Ich-Identität ist insofern zwar auch ein Prozeß der Balancierung und Umstrukturierung entwickelter Bedeutungen zur Wahrung der Kontinuität im sozialen Raum und in der sozialen Zeit; sie ist aber nicht vorrangig als P r o z e ß prinzipiell offener Uminterpretationen zu verstehen, sondern gleichzeitig als ein I n s i s t i e r e n auf lebensgeschichtlich relevanten Erfahrungen und entwickelten Bedürfnissen. Wenn Ich-Identität als ein Balancieren im interaktionistischen Identitätskonzept bestimmt wird, dann wird diese Doppelstruktur zwar nicht unterschlagen, aber der Akzent doch einseitig auf den prozessualen Aspekt, auf die organisierende Funktion gelegt. Dagegen insistiert Erikson auf einem inhaltlichen Selbst, das nicht im Prozeß seiner beständigen Umformung verschwindet, wenn er - diese Doppelstruktur erläuternd - in der Fortführung der psychoanalytischen Ich-Psychologie feststellt,

> "... daß die Identitätsbildung sowohl einen Selbst-Aspekt wie einen Ich-Aspekt besitze und daß die Ich-Identität wohl eher Selbst-Identität heißen müsse." (Erikson 1966, 191)

Das Selbst wird verstanden als eine durch das Ich gesteuerte narzistische Form libidinöser Besetzung, die sich nicht auf die psychische Repräsentanz von Objekten, sondern auf die des Subjekts richtet. Diesen Prozeß des Sich-selbst-zum-Objekt-Werdens erläutert Erikson in der Wendung, daß

> "... hinsichtlich des wahrnehmenden und regulierenden Verkehrs des Ichs mit seinem Selbst, die Bezeichnung 'Ich' für das Subjekt, die Bezeichnung 'Selbst' für das Objekt reserviert werden sollte. Es stünde dann dem Ich als der organisierenden Zentralinstanz im Laufe des Lebens ein veränderliches Selbst gegenüber, das jeweils verlangt, mit allen zurückliegenden und in Aussicht stehenden Selbsten in Übereinstimmung gebracht zu werden." (Erikson 1966,191)

Für die Beurteilung des Identitätskonzepts im Rahmen der interaktionistisch erweiterten Rollentheorie ist neben einer gewissen Präzisierung seiner psychologischen Ebene zunächst nur interessant, daß das interaktionistisch formulierte Identitätskonzept im Unterschied zum psychoanalytischen sich vorwiegend auf das Ich als eine Prozeßfähigkeit bezieht. Insofern der Selbst-Aspekt, sein Geltendmachen in den sozialen Handlungsbeziehungen quasi in der beständigen Balance und Uminterpretation verschwindet, haftet dem Konzept trotz der insbesondere von Krappmann beschworenen kritischen Potenz mindestens eine latente Anpassungsfunktion an. Wenn demgegenüber bei Erikson die Bildung der Ich-Identität in einem Prozeß der sozial anerkannten Selbstdefinition als "Festlegung fürs Leben" begriffen wird und das Selbst-Konzept damit einen relativ statischen Charakter hat (vgl. Krappmann 1971,87ff.), so mag dieser Prozeß in seinen konkreten Resultaten zwar affirmativ auf eine bestehende Form gesellschaftlicher Herrschaft und sozialer Integration bezogen sein. Gleichwohl scheint diese Form der Identitätsbildung, die auf eine relative Stabilität der Person-Umwelt-Bezüge gerichtet ist, nicht nur realistischer die psychische Kapazität der Verarbeitung von gesellschaftlichen Widersprüchen und Veränderungsprozessen anzugeben. Das Festhalten an einer Ich-Identität, die nicht als Prozeßfähigkeit von allen inhaltlichen Orientierungen weitgehend abgelöst ist, sondern als handlungsleitendes Bedeutungssystem die gesellschaftlich vermittelten Erfahrungen und entwickelten Bedürfnisse

zu einer Konsistenz eines inhaltlichen Selbst umformt und festhält, ist auch Bedingung für ein an Inhalten orientiertes unengagiertes gesellschaftliches Handeln, an dem sich ein Widerstand gegen gesellschaftliche Herrschaft noch entzünden kann. Selbst wenn diese orientierenden Inhalte der Identität in ihrer gesellschaftlichen Funktion ambivalent sind und auch ein distanzloses Verhalten gegenüber der gesellschaftlichen Realität bestimmen können, sind sie doch gleichzeitig eine Folie, vor der erst gesellschaftliche Realität in bezug auf einen durchlittenen und befriedigenden Erfahrungsprozeß vermessen werden kann.

Die psychosoziale Notwendigkeit, die den gesellschaftlichen Bewegungszusammenhang in seiner Dynamik störenden Fixierungen der Subjekte an bestimmte Inhalte von Selbstbildern und an korrespondierende Deutungsmuster gesellschaftlicher Realität aufzuheben, hat sich allerdings auch Erikson schon auf dem Hintergrund der US-amerikanischen Gesellschaftsentwicklung aufgedrängt. Dies zeigt sich in seiner Betonung der gesellschaftlichen Relevanz einer

> "... s e l b s t g e m a c h t e (n) I d e n t i t ä t ..., die bereit und fähig ist, unvorhergesehene Chancen zu ergreifen und sich dem Wechsel von Boom und Baisse, Frieden und Krieg, Mobilität und Seßhaftigkeit anzupassen." (Erikson 1966,112)

Die Kritik des interaktionistisch orientierten Ansatzes am Eriksonschen Identitätskonzept faßt lediglich das gesellschaftliche Problem, das zwischen den handelnden Subjekten mit beschränkten Verarbeitungsressourcen und gesellschaftlich sich unabhängig von ihrem Willen vollziehenden Veränderungen sowie den damit gesetzten Anforderungen besteht, schärfer, indem auch noch die inhaltlich, jedoch dynamisch gefaßte Identität der Kritik unterzogen wird.

Wenn das rollentheoretisch und interaktionistisch begründete Konzept von Ich-Identität in der einseitigen Betonung des Prozeßaspektes von Ich-Identität auch die psychischen Möglichkeiten subjektiver Verarbeitungsleistungen gesellschaftlicher Prozesse überschätzt, also keine wirklich mögliche psychische Realität begreift, so ist doch diese Überzeichnung psychischer Flexibilität nur Ausdruck einer gesellschaftlich objektiv unzureichend

entwickelten Flexibilität des Subjekts. Darin reflektiert das interaktionistisch und rollentheoretisch begründete Konzept von Ich-Identität eher eine gesellschaftlich notwendige Entwicklungsrichtung der Herausbildung von Subjektivität als eine mögliche psychische Realität.

In der in beiden Konzepten von Ich-Identität nur unterschiedlich stark akzentuierten Qualität von Ich-Identität als ein Distanzierungs- und Balancierungspotential, in dem die inhaltlichen Momente von Identität in einer bodenlosen Offenheit gegenüber wechselnden, zukünftigen und möglichen Anforderungen versinken, ist objektiv ein Handlungspotential mit historisch-gesellschaftlicher Signatur strukturell beschrieben. Dieses Handlungspotential bestimmt sich näher als jene kognitive und affektiv-motivationale Flexibilität, die zur Verarbeitung der verwertungsbedingten Umwälzung der gesellschaftlichen Lebensbedingungen in den beruflichen und außerberuflichen Bereichen erforderlich ist und die im 1. Kapitel in bezug auf die empirisch feststellbaren Erscheinungsformen der Entwicklung gesellschaftlicher Lern- und Handlungsanforderungen bestimmt wurde.

Das Konzept balancierender Ich-Identität kann somit in seiner Bestimmung der kognitiven, affektiv-motivationalen und kommunikativen Handlungspotentiale, die zur Verarbeitung der beständig sich verändernden und widersprüchlichen Handlungsanforderungen notwendig sind, als eine strukturelle Konkretion jener allgemeinen oder Basisfähigkeiten begriffen werden, die im 1. Kapitel als gesellschaftlich notwendig zu entwickelnde Fähigkeiten zur subjektiven Verarbeitung der sozialen Erscheinungsformen des verwertungsbedingten Innovationsdruckes erkennbar wurden.

Diese durch das Konzept balancierender Ich-Identität strukturell beschriebenen Fähigkeiten sind als allgemeine kognitive und affektiv-motivationale Prozeßfähigkeiten, wie die Analyse des Konzepts von Ich-Identität zeigt, durch eine tiefgreifende Ambivalenz charakterisiert. Einerseits sind diese Fähigkeiten durch die im Konzept von Ich-Identität gefaßte kognitive und affektiv-motivationale Offenheit als Anpassungspotential bestimmt. Andererseits sind diese Fähigkeiten im Konzept von Ich-Identität auch als ein kritisches Handlungspotential erkennbar und zwar

insoweit, als es die kommunikativ sich vermittelnde Fähigkeit zur distanzierten Rollenübernahme und zum kritischen Verhalten gegenüber vorgegebenen Rollen sowie die Fähigkeit der Flexibilität und Offenheit gegenüber den eigenen Bedürfnissen ermöglicht. Insofern dies auch Bedingungen für ein kritisches Verhalten des Subjekts zu den gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und -zwängen sind, ist mit dem Konzept von Ich-Identität auch ein subjektives Handlungspotential bezeichnet, durch das das handelnde Subjekt in den gesellschaftlich vorgegebenen Grenzen eine reflexive Handlungsorientierung organisieren kann, durch die es die sozialen und gegenständlichen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten nicht einfach akzeptiert, sondern kritisch reflektiert.

Aber gerade diese kommunikativ sich vermittelnde kognitive und affektiv-motivationale bodenlose Offenheit balancierender Ich-Identität als Bestimmung der gesellschaftlich notwendigen Basis - fähigkeiten, durch die das Handeln kritisch gegen den affirmativen Bezug auf bestimmte gesellschaftliche Gegebenheiten, fixe Leitbilder und Deutungsmuster immunisiert werden soll, ordnet das Handlungspotential objektiv auch wieder jenen gesellschaftlich formbestimmten Bedingungen der Reproduktion zu, die aufgrund ihres formspezifischen Innovationsdrucks und eines gegenüber den gesellschaftlichen Subjekten und ihren Handlungsmotiven verselbständigten Mobilitätsdrucks sich gegen solche den Reproduktionsprozeß hemmenden Fixierungen des Handlungspotentials, der normativen Orientierungen, gesellschaftlichen Deutungsmuster und kognitiv-motivationalen Ressourcen sträuben. Es ist die alle inhaltliche Bestimmtheit negierende Wertbewegung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft, die diese Subjektivitätsform erzwingt.

Abgelöst von den gesellschaftlichen Bedingungen ihrer handlungsmäßigen Realisierung, von den determinierenden Bedingungen ihrer gesellschaftlichen Potenz, d.h. abgelöst von der Form der Organisation der gesellschaftlichen Praxis, in der diese Fähigkeiten sich zu einer bestimmten gesellschaftlichen Potenz erst entwickeln, sind diese Fähigkeiten balancierender Ich-Identität und die durch sie konkretisierten Basisfähigkeiten als psychische Dispositionen von Subjekten nur als s u b j e k t i v e Potentiale bestimmbar, die der dargestellten Ambivalenz objektiv auch nicht enthebbar sind. Denn die Ziele und Werte, zu denen

diese Potentiale aktualisiert werden, sind abhängig von objektiven gesellschaftlichen Konfliktlagen und den Möglichkeiten ihrer Lösung; ihre gesellschaftliche Wirksamkeit hängt nämlich von den durch die historisch entwickelten Formen der materiellen Produktion und von den durch die formbestimmte Produktivkraftentwicklung determinierten gesellschaftlichen Handlungsbedingungen ab.

Sowenig das Entstehen politisch relevanter Verhaltenspotentiale "....unter Rekurs auf die in ökonomischen Krisentheorien unterstellten trivialen psychologischen Annahmen(Deprivation führt zu Protest) erklärt werden" (Döbert, Nunner-Winkler 1973, 321) kann, sondern auf gesellschaftlich vermittelte subjektive Potentiale der Konfliktbearbeitung bezogen werden muß, sowenig können andererseits diese subjektiven Potentiale in ihrer gesellschaftskritischen Relevanz abgelöst bestimmt werden von den realen gesellschaftlichen Konfliktlagen und den objektiven Möglichkeiten einer gesellschaftlich organisierten erkenntnis- und handlungsmäßigen Bearbeitung. Die Ich-Identität vermittelnden kognitiv-affektiven und kommunikativen Fähigkeiten besitzen so eine nicht unabhängig von den gesellschaftlichen Bedingungen ihrer Aktualisierung aufhebbare widerspüchliche Qualität in Hinsicht auf emanzipatorisch gerichtete praktische Erkenntnisprozesse, die auf die Aufhebung der im Kapitalverhältnis entwickelten Subjekt-Objekt-Verkehrung zielen. Ich-Identität ist somit auch keineswegs, wie von Habermas, Oevermann und Krappmann bestimmt, die Bedingung der Möglichkeit eines autonom handlungsfähigen und mit sich selbst identischen Subjekts, die die gesellschaftliche Realität dieser Verkehrung erkenntnismäßig oder gar praktisch zu durchbrechen erlaubt; denn diese Bedingung der Möglichkeit ist keineswegs auf der Ebene eines durch gedankliche Abstraktion isolierten Subjekts bestimmbar, der gegenüber die gesellschaftlichen Schranken nur als Kontingenzen bestimmt werden können. Ich-Identität scheint vielmehr ein prinzipiell ambivalentes Handlungspotential zu sein, das sowohl der Verarbeitung strukturell bedingter Innovationsprozesse und damit einhergehender Widersprüche kapitalistisch formbestimmter gesellschaftlicher Reproduktion als auch ihrer kritischen Reflexion dienen

kann, soweit es dafür eine objektive, über die individuelle Lebenspraxis des einzelnen Subjekts hinausreichende gesellschaftliche Perspektive gibt: Die mit Ich-Identität bezeichnete subjektive Potenz des Subjekts enthält ihre gesellschaftliche Bestimmtheit durch die gesellschaftlichen Lebensbeziehungen, innerhalb derer das Subjekt erst wirklich ist, und die nicht nur als ihm äußerliche Bestimmungen gefaßt werden können. (1) Diese gesellschaftlichen Beziehungen, in denen Individuen sich erst entfalten und ihre Subjektivität realisieren, strukturieren auch die realen Möglichkeiten, in denen ihre Kritik und Gedanken praktisch werden können.

---

(1) In diesem Zusammenhang scheint eine Anmerkung sinnvoll über die generelle Problematik und Zulänglichkeit von Theorien, die das Handlungspotential der gesellschaftlichen Subjekte zwar aus gesellschaftlichen Entwicklungsbedingungen ableiten, aber dieses doch im Prinzip in bezug auf Subjekte als theoretisch-praktische Entitäten bestimmen. Dies läßt sich skizzieren an dem Programm einer "Basis-Theorie der Bildungsprozesse", welche die Bedingungen der Möglichkeit einer "autonom handlungsfähigen, mit sich selbst identischen Person" (Oevermann 1973,10) rekonstruieren will. Wenn man diese Bedingungen der Möglichkeit nicht als apriorische, sondern als an eine individuelle wie gattungsgeschichtliche Genese gebundene Struktur auffaßt, vermittels derer "das sozialisierte Subjekt als prinzipiell der Erkenntnis, des logischen Urteils und der Selbstreflexion fähig, als zur intersubjektiven Verständigung durch Regelbefolgung und 'role-taking' qualifiziert, als lernfähig, als der Konstruktion eines Identitätsentwurfes durch Individualisierung fähig und schließlich der sozialen Artikulation seiner Bedürfnisse und Interessen fähig ..."wird (Oevermann 1973,10), so ergibt sich daraus, daß der Begriff der Autonomie gar nicht unabhängig von den historisch-gesellschaftlichen Formen des gesellschaftlichen Handelns, nicht unabhängig von den durch die gesellschaftliche Aneignung der objektiven und subjektiven Natur bestimmten Handlungsbedingungen bestimmt werden kann. Wenn gleichzeitig mit dem Autonomiebegriff - wie bei Oevermann (vgl. Oevermann 1973,12f.,16) und in der Tendenz wohl auch bei Habermas (vgl. Habermas 1973a,195ff.) - beansprucht wird, die Bedingungen der Möglichkeit eines nicht entfremdeten und emanzipierten Subjekts von den dazu notwendigen subjektiven Strukturen zu erfassen, so ergibt sich daraus ein der Tendenz nach subjektivistisch verfälschtes Autonomiekonzept. Denn die Bedingungen der Möglichkeit von Autonomie lassen sich auch nicht in einer nur auf das Subjekt bezogenen Perspektive als nur subjektive Struktur fassen, da dieses Subjekt eine theoretische Abstraktion ist, die ihre Grenzen in der praktischen gesellschaftlichen Tätigkeit des Subjekts findet: Da die entwickelte subjektive Natur

als ein geschichtlich produziertes Resultat nicht eine subjektive Eigenschaft der Person allein, sondern ihre entwickelte gesellschaftliche Natur in der Form bestimmter von den gesellschaftlich assoziierten Individuen bewußt kontrollierter Beziehungen ist, sind auch die Bedingungen von Autonomie nicht allein in Form subjektiver Strukturen bestimmbar; sie müssen vielmehr auch in dem gesellschaftlichen Sein, in der Form ihrer Beziehung bestimmt werden, die subjektiv bestimmte Handlungspotentiale erst eröffnet und nicht der Abstraktion des Subjekts zurechenbar ist, sondern seiner gesellschaftlichen Existenz. Diese ist eine gesellschaftliche Produktivkraft, die sich zum einen zwar im Subjekt vergegenständlicht, aber andererseits nur in der bestimmten Form der gesellschaftlichen Beziehung auch als subjektives Vermögen existiert und als dies subjektive Vermögen nicht der theoretischen Abstraktion des Subjekts zurechenbar ist. Insofern sind also die Bedingungen der Möglichkeit einer "autonom handlungsfähigen und mit sich selbst identischen Person" auch nicht angemessen bestimmbar auf der "konstitutionstheoretischen Ebene" von für autonome Handlungsfähigkeit notwendigen S t r u k t u r e n d e s S u b j e k t s ; und die r e a l e n gesellschaftlichen Handlungspotentiale können dementsprechend nicht als nur sozial determinierte Einschränkung einer idealen Kompetenz in der Form einer realen Performanz verstanden werden, denn damit würde gerade eine Scheidung in eine Basistheorie als Theorie der Kompetenzen und in eine Sozialisationstheorie als Theorie der sozialbedingten Performanz begründet, welche die gesellschaftlichen Bedingungen der Autonomie befördernden Handlungspotentiale entweder als äußerliche oder nur konstitutionsgenetische auffaßt und damit das Handlungspotential des Subjekts nicht auch selbst in seinem gesellschaftlichen Sein bestimmt. Dieses gesellschaftliche Sein würde in einer solchen Trennung vielmehr nur als eine äußerliche Beschränkung oder Formung von Autonomie befördernden Handlungspotentialen erscheinen, nicht als entwickelte gesellschaftliche Natur der Subjekte. Wenn dagegen eine Theorie der Bildungsprozesse subjektive Potenzen auch als gesellschaftliche Potenzen der Subjekte und vice versa begreift, die sich erst - und zwar nicht nur in ihrer subjektiven Konstitutionsgenese - durch die gesellschaftlich formbestimmten sozialen Beziehungsmöglichkeiten in der Realisierung dieser Beziehung konstituieren, können die Bedingungen der Möglichkeit eines "autonom handlungsfähigen und mit sich selbst identischen Subjekts" nicht mehr als subjektive Kompetenzen durch "formal nachkonstruierbare Regelsysteme" (Habermas 1973a,195) von psychischen Strukturen bestimmt werden, deren Aktualisierung (Performanz) allein durch 'äußerliche' Bedingungen eingeschränkt wird; vielmehr muß die Bestimmung der gesellschaftlichen Handlungspotentiale als subjektiver Potentiale eine T h e o r i e d e r G e s e l l s c h a f t als entscheidenden Bestandteil einer Basistheorie der Bildungsprozesse haben, die die gesellschaftlichen Handlungspotentiale in ihrem jeweiligen Entwicklungsgrad als den Ent-

wicklungsgrad der gesellschaftlichen Natur der Subjekte begreift und die nicht nur in "logischer Interdependenz" (vgl. Oevermann 1973,17) zur Basistheorie steht, sondern für sie konstitutiv ist. Auf das Identitätskonzept bezogen heißt dies zunächst, daß balancierende Ich-Identität zwar bestimmte subjektive Fähigkeiten bezeichnet, die für die beständige Umgestaltung des im Laufe der Biographie entwickelten Systems von handlungsleitenden und organisierenden Bedeutungen und damit für eine rationale gesellschaftliche Praxis erforderlich sind; daß jedoch diese Fähigkeiten in ihrer realen Potenz als g e s e l l s c h a f t l i c h e s Handlungspotential durch das gesellschaftliche Sein bestimmt sind, das sich in der gegenüber den Subjekten verselbständigten entwickelten gesellschaftlichen Natur darstellt: Diese gesellschaftliche Natur ist in den durch das historisch bestimmte Produktionsverhältnis aufgehobenen Beziehungsmöglichkeiten zwischen den Subjekten objektiviert und tritt den Subjekten als eine ihnen äußerliche Realität in Form bestimmter Handlungszwänge gegenüber, denen ihre entwickelten subjektiven Fähigkeiten untergeordnet sind. In diese Handlungszwänge ist das als balancierende Ich-Identität bestimmte Handlungspotential objektiv integriert.

2.5. Grundqualifikationen des Rollenhandelns als Bestimmung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten

Auf dem Hintergrund des Identitätskonzepts, das die gesellschaftlich funktionalen und ambivalenten kognitiv-affektiven Prozesse und Fähigkeiten der flexiblen Umstrukturierung subjektiv angeeigneter Bedeutungen zur Verarbeitung der strukturellen Spezifik gesellschaftlicher Handlungsanforderungen der entwickelten bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaftsformation kennzeichnet, wurde in Umrissen ein an diesen gesellschaftlich notwendigen subjektiven Prozessen orientierter inhaltlicher Begriff von Kommunikation bzw. sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten entwickelt. Dieser Begriff ist nun inhaltich, d.h. in bezug auf die gesellschaftlich notwendigen Kommunikationsleistungen zur Verarbeitung der strukturellen Anforderungen des sozialen Handelns als Rollenhandeln zu konkretisieren. Dabei wird sich zeigen, daß das für die Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen notwendige kommunikative Handlungspotential in seiner inhaltlichen Bestimmtheit gerade eine abstrakt allgemeine Potenz des Subjekts ist.

Kommunikation besteht in symbolvermittelten kognitiv-affektiven Abstimmungs- und Strukturierungsprozessen der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen auf die in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen; sie vollzieht sich in Form symbolvermittelter innerer Denkprozesse und interpersoneller Sprechakte; daraus folgt, daß auch die kommunikativen Prozesse und Fähigkeiten nicht abgelöst von den kognitiv-affektiven Strukturierungsfähigkeiten sowie von dem System der angeeigneten Bedeutungen und seiner Flexibilität bestimmt werden können, das den sprachlich-kommunikativen Prozessen als semantisch-pragmatisches Potential begrenzend zugrunde liegt. Deshalb kann auch die Explikation eines gesellschaftlich relevanten Begriffs sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten nur in bezug auf jene fundamentalen kognitiven und affektiven Fähigkeiten erarbeitet werden, durch die balancierende Ich-Identität im Prozeß sozialen Handelns sich erst realisiert.

Diese identitätsvermittelnden kognitiven und affektiven Fähigkeiten können als Basis- oder Grundqualifikationen des Rollenhandelns begriffen werden, da sie nicht spezifische Qualifikationen für einen spezifischen Rollenkontext bilden, sondern allgemeine Qualifikationen sind, die die Lern- und Handlungsfähigkeit des Subjekts in strukturell instabilen und inkonsistenten Rollensystemen optimieren. Da diese Grundqualifikationen als kognitiv-affektive Fähigkeit zur flexiblen Umstrukturierung von handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns sich wesentlich sprachlich-kommunikativ, d.h. über die sprachliche Repräsentation in Form von Sprechakten und in symbolvermittelten Denkprozessen aktualisieren, können sie als Grundqualifikationen gesellschaftlich relevanter Kommunikationsleistungen und -fähigkeiten definiert werden; sie bestimmen das semantisch-pragmatische Potential der sprachlich-kommunikativen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von Bedeutungen. Das kommunikative Handlungspotential von Subjekten, das zur Organisation von Ich-Identität erforderlich ist, wird also konstituiert durch die kognitiv-affektiven Grundqualifikationen. Es bezeichnet nur die Fähigkeit zur symbolischen Vermittlung und Aktualisierung dieser Grundqualifikationen. Die Entwicklung dieser Grundqualifikationen ist also die notwendige Voraussetzung zur Herausbildung derjenigen kommunikativen Fähigkeiten, durch die die Subjekte befähigt werden, die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen symbolvermittelt in Form intrapersoneller Denkprozesse und interpersoneller Sprechakte zu verarbeiten.

Mit der Darstellung dieser kognitiv-affektiven Grundqualifikationen und ihren sprachlich-kommunikativen Vermittlungsformen im Prozeß des Rollenhandelns werden die allgemeinen Ziele erkennbar, denen die Modifikation gesellschaftlich organisierter Erziehungs- und Lernprozesse Rechnung tragen muß, um diejenigen kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln, die zur subjektiven Verarbeitung der gesellschaftlichen Handlungsanforderungen erforderlich sind. Insofern nämlich diese Grundqualifikationen das semantisch-pragmatische Potential gesellschaftlich relevanter kommunikativer Fähigkeiten bestimmen, müssen auch die auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten gerichteten Lern-

prozesse sich auf die Vermittlung dieser die Ich-Identität bestimmenden Grundqualifikationen beziehen. Mit der Bestimmung dieser Grundqualifikationen ist allerdings nur eine Entwicklungstendenz der Modifikation gesellschaftlich organisierter Erziehung gekennzeichnet.

Die Bestimmung dieser Grundqualifikationen, die der Kommunikationsfähigkeit inhaltlich unterliegen, hat im wesentlichen nur die kognitiv-affektiven Leistungen zusammenzufassen, die in der Darstellung des Identitätskonzepts als gesellschaftlich notwendige zur Wahrung der Konsistenz des Persönlichkeitssystems und der Kontinuität der in den Rollensystemen sich vermittelnden gesellschaftlichen Reproduktionsfunktionen herausgestellt wurden. Die Stabilität beider Systeme erfordert zum einen kognitiv-affektive Distanzierungsleistungen der Subjekte gegenüber ihrer gewordenen Identität und damit gegenüber denjenigen subjektiv angeeigneten Bedeutungen, die diese Identität strukturieren. Sie erfordert die Übernahme der in der aktuellen Rollenbeziehung dem Subjekt angesonnenen Erwartungen und Anforderungen, die in einem bestimmten Gefüge von Bedeutungen bestehen, die dem Subjekt vorgegeben sind. Zugleich aber erfordert die Aufrechterhaltung der Handlungsfähigkeit und die für die Rollenbeziehung notwendige Erzeugung einer balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen eine Distanzierung gegenüber den dem handelnden Subjekt vorgegebenen Bedeutungen, die in Form rollenspezifischer Handlungsgegebenheiten Gesten und Sprechakte der Handlungsteilnehmer objektiviert bzw. repräsentiert sind. Nur so kann das Subjekt Identität im sozialen Raum und in der sozialen Zeit wahren und jene spezifische Form der balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugen, die für die Stabilität strukturell widersprüchlicher und instabiler Handlungsbeziehungen erforderlich ist.

In den gesellschaftlich formbestimmten Grenzen ist also ein komplexer Balancierungs- und Strukturierungsprozeß notwendig, der an einen interpersonellen und kommunikativ vermittelten Verständigungsprozeß gebunden ist. In diesem kommunikativ sich vermittelnden Verständigungsprozeß müssen sich die Subjekte die

ihnen in einem konkreten Rollenkontext vorgegebenen Bedeutungen in Form komplementärer handlungsleitender Bedeutungen aneignen und diese vorgegebenen Bedeutungen interpretativ mit Bezug auf ihre Identität und die sie strukturierenden subjektiv angeeigneten Bedeutungen modifizieren; damit müssen sie die über die aktuelle Rollenbeziehung hinausreichende Orientierung auf andere und nur mögliche Handlungsbeteiligungen deutlich machen. Dabei dürfen sie allerdings die Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen nicht verletzen, auch wenn diese balancierend und vorbehaltlich ist. Denn sie ist Bedingung dafür, daß eine aufeinander abgestimmte soziale Handlungsbeziehung zwischen den Subjekten überhaupt zustande kommt.

Diese Leistungen sind in den identitätsvermittelnden Fähigkeiten zur Empathie, zur Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz als Grundqualifikationen des Rollenhandelns zusammengefaßt. In bezug auf die sprachlich-kommunikativen Vermittlungsformen und -bedingungen sind diese nun zu bestimmen. (1)

---

(1) Die Dimensionen, in denen diese Fähigkeiten bestimmt werden, sind dabei bei den verschiedenen Autoren keineswegs einheitlich und in sich konsistent. Habermas bestimmt diese Fähigkeiten auf der Ebene persönlichkeitsstruktureller Merkmale, während Krappmann sie lediglich auf der Ebene des Verhaltens in realen Interaktionen bestimmt. Aber auch die Charakterisierungen dieser Fähigkeiten decken sich bei den verschiedenen Autoren nicht: Empathie oder soziale Sensibilität fehlen bei Habermas (vgl. Habermas 1973a), während Krappmann diese aufführt. In neuerer Zeit nennt Krappmann (vgl. Krappmann 1973,85) auch noch Kommunikationsfähigkeit oder kommunikative Kompetenz, eine Bestimmung, die der Habermasschen Kommunikationstheorie entnommen ist. Die Einführung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz vermittelt - wie zu zeigen sein wird - keine neuen Erkenntnisse in bezug auf die Spezifik der kommunikativen Leistungen und Fähigkeiten, die Subjekte im Prozeß sozialen Handelns beherrschen müssen. Die Einführung der kommunikativen Kompetenz als eine gesonderte subjektive Fähigkeit verdunkelt vielmehr, daß das reale Kommunikationspotential durch die Empathiefähigkeit, durch die Fähigkeit zu Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz bestimmt ist.

2.5.1. Empathie

Empathie ist von Turner (vgl. Turner 1955/56; Turner 1962) in Anlehnung an Mead (vgl. Mead 1968) zunächst allgemein als die Fähigkeit zur Rollenübernahme und zur Konstruktion einer komplementären Handlungsperspektive bestimmt worden, d.h. als die Fähigkeit, die Erwartungen der anderen in jeweils spezifischen Rollenkontexten zu erschließen und zu antizipieren und darauf bezugnehmend die eigenen Handlungen zu strukturieren. Empathie kann als ein kognitiver Prozeß angesehen werden, in dem vom Subjekt sukzessiv die Erwartungen und Motive von Handlungspartnern als die vorgegebenen Bedeutungen erarbeitet werden, um sodann in kommunikativer Abstimmung auf die handlungsleitenden Bedeutungen des Subjekts bezogen zu werden. Daß aber Empathie nicht nur ein kognitiver, sondern auch ein affektiver Prozeß ist, zeigt sich deutlich an seinen extremen Verlaufsformen: Bei diesen werden entweder die in einem Handlungskontext objektivierten Bedeutungen durch bloße Projektion der subjektiv relevanten Bedeutungen und zwar aufgrund ihrer affektiven Valenz überdeckt oder subjektiv abweichende Bedeutungen und die durch sie strukturierten Bedürfnisse und Handlungsintentionen unterschlagen, d.h. verleugnet oder verdrängt, indem das Subjekt sich aufgrund der affektiven Valenz der Erwartungen und Motive der Handlungsteilnehmer unvermittelt mit diesen Erwartungen und Motiven identifiziert.

Die Erkenntnis und Antizipation von Anforderungen und Erwartungen kann nicht wirksam über diese Prozesse von Projektion und Identifikation vermittelt werden. Denn insbesondere auf der Grundlage eines sich differenzierenden, instabilen und inkonsistenten gesellschaftlichen Rollensystems fehlt den Subjekten eine hinreichende affektive Erfahrungsbasis für eine durch Identifikation oder Projektion vermittelte Erkenntnis der Handlungsanforderungen und Erwartungen; vor allem würde bei den gesellschaftlich sanktionierten Grenzen der Verfügbarkeit von Rollen die durch Identifikation vermittelte Empathie die sozialen Konfliktpotentiale verschärfen; und schließlich sind Projektion und Identifikation prinzipiell unzureichende Mittel zur

Erkenntnis der in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen, durch die die Erwartungen und Handlungsanforderungen der Handlungsteilnehmer mitstrukturiert werden (vgl. Turner 1955/56). Empathie muß vielmehr als ein tentativ voranschreitender Prozeß der Erkenntnis begriffen werden, in dem das Subjekt die in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten vorgegebenen Bedeutungen erkennt. Dieser Prozeß gelingt in dem Maße, wie das Subjekt über ein System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination verfügt und dadurch fähig ist, die rollenspezifischen Bedeutungen auch als subjektiv verfügbare Bedeutungen zu erzeugen. Zudem muß das Subjekt auch fähig sein, das subjektiv verfügbare System von Bedeutungen so flexibel in bezug auf die in den jeweiligen Handlungsgegebenheiten objektivierten gegenstandsbezogenen und sozialen Bedeutungen umzustrukturieren, daß es damit auch die s i t u a t i v s p e z i f i s c h e n Rollenkontexte und die mit ihnen verbundenen Anforderungen erkennt. Diese beiden Fähigkeiten, die Empathie vermitteln, sind jedoch nur Teilaspekte eines einheitlichen Erkenntnisprozesses. Dabei besteht die erste Fähigkeit in dem Verfügen über ein System von Bedeutungen und Operationen, durch die diese Bedeutungen koordiniert und damit auch neue Bedeutungen erzeugt werden können. Statisch ausgedrückt besteht diese Fähigkeit in dem sozialen und gegenstandsbezogenen Wissen, das den relevanten gesellschaftlichen Rollen adäquat ist.
Die zweite Fähigkeit besteht darin, dieses verfügbare Bedeutungspotential kontextspezifisch zu strukturieren; sie besteht also in der Fähigkeit der Erkenntnis kontextspezifischer Realitätsausprägungen und in ihnen objektivierter Bedeutungen.

Diese beiden Aspekte von Empathieprozessen lassen sich nun auch auf ihre kommunikative Vermittlung im sozial-kollektiven Zeichensystem der Umgangssprache, auf die in Handlungskontexte eingelassenen Sprechakte beziehen.

Wenn Empathie mit der Differenzierung, der Inkonsistenz und Instabilität der gesellschaftlichen Rollensysteme ein gesellschaftlich zunehmend notwendigerer Teilaspekt der interpersonellen Abstimmung von handlungsleitenden Bedeutungen wird und

wenn dieser Abstimmungsprozeß wesentlich sozial-kommunikativ, durch Repräsentation der jeweils relevanten Bedeutungen im kollektiven Zeichensystem der Umgangssprache vermittelt werden muß, dann wird diese gesellschaftlich relevante Fähigkeit zur Erkenntnis und Antizipation von Anforderungen und Erwartungen abhängig von der Fähigkeit ihrer kommunikativen Vermittlung; diese Fähigkeit zur sprachlich-kommunikativen Vermittlung ist aber ihrerseits abhängig von dem den handelnden Subjekten verfügbaren Bedeutungspotential, das die Bedeutungen bestimmt, die überhaupt in Sprechakten repräsentiert, d.h. mitgeteilt oder wahrgenommen werden können. Und die Fähigkeit zur Strukturierung des verfügbaren Bedeutungspotentials auf situativspezifische Rollenkontexte hin bestimmt die Grenzen, in denen spezifische, in kontextspezifischen Sprechakten repräsentierte Bedeutungen als kontextspezifische Bedeutungen wahrgenommen und produziert werden können.

Die beiden Empathie vermittelnden Fähigkeiten reflektieren sich also auf der Ebene der in Sprechakten symbolisch vermittelten sozialen Handlungsprozesse und konstituieren das semantisch und pragmatische Potential sprachlich-kommunikativer Repräsentationsprozesse. Auf der Ebene der in Sprechakten symbolisch vermittelten Handlungsprozesse stellen die beiden Empathie vermittelnden Fähigkeiten sich einerseits dar in dem Verfügen über die relevanten Bedeutungen, die in einer bestimmten Gesellschaft den Sprachzeichen bzw. einer bestimmten Organisation von Sprachzeichen in Form von Sprechakten zugeordnet sind; und andererseits stellen sie sich dar in der Fähigkeit, eine bestimmte Organisation von Sprachzeichen in einem situations- oder rollenspezifischen Handlungskontext als spezifische kontextbezogene Sprechakte mit einer bestimmten, kontextspezifischen Bedeutung wahrzunehmen oder zu produzieren. Diese Fähigkeiten können also als das Potential der semantischen und pragmatischen Funktion sprachlich-kommunikativer Repräsentation von Bedeutungen und ihrer Koordination in Form von Sprechakten bezeichnet werden, über das handelnde Subjekte als kommunikativ Handelnde verfügen müssen, um im Kontext instabiler und inkonsistenter Rollensysteme handlungsfähig zu bleiben.

Diese beiden Funktionen, in denen die beiden Empathie als Erkenntnisprozeß vermittelnden Fähigkeiten sich entfalten, reflektieren sich in der eigentümlichen Doppelstruktur der elementaren Einheiten sprachlicher Kommunikation, der Sprechakte (vgl. Habermas 1971,104ff.; Searle 1971,30ff.,38ff.). Diese elementaren Einheiten enthalten stets einen Bestandteil propositionalen Gehalts, in dem auf die Erfahrungsgegenstände als Objekte der Erkenntnis in Form einer symbolisch repräsentierten Zuordnung von Bedeutungen Bezug genommen wird. Und sie enthalten stets einen illokutionären (oder performativen) Bestandteil, in dem der pragmatische Verwendungssinn dieser Bedeutungen im situations- und rollenspezifischen Kontext der bestimmten sozialen Beziehung, also die spezifische Bedeutung in dem gegebenen Handlungskontext erst bestimmt wird. Handelnde Subjekte müssen, um die spezifischen in dem Rollenkontext vorgegebenen Bedeutungen zu erkennen und ihr eigenes Handeln darauf abzustimmen, prinzipiell beide Ebenen von Sprechakten beherrschen, d.h. sie auseinanderhalten und aufeinander beziehen können.

Diese Doppelstruktur von sozial-kommunikativen Prozessen, die den semantisch-pragmatischen Gehalt von Sprechakten kennzeichnet, ist jedoch nicht nur auf der sprechaktinternen Ebene enthalten; sie reflektiert sich ebenso in der Beziehung von Sprechakten zu außersprachlichen Handlungskontexten. Deshalb erfordert das handlungsstrukturierende Erkennen von Bedeutungen und ihrer rollenkontextspezifischen Bestimmtheit nicht nur ein Erkennen von in Sprechakten repräsentierten Bedeutungen; denn die Sprechakte sind nur Teil einer Gesamthandlung, und deshalb können die spezifischen, in Sprechakten repräsentierten Bedeutungen in einem gegebenen Rollenkontext nur aus ihrer Beziehung sowohl zu den objektiven Handlungsmerkmalen und den außersprachlichen Handlungskomponenten erkannt werden. Der Verwendungssinn von in Sprechakten repräsentierten Bedeutungen, die bestimmte Bedeutung muß also nicht nur auf der Sprechaktebene selbst, sondern der Verwendungssinn der Sprechakte muß in diesem objektiven Kontext erkannt werden. Denn wenngleich die Sprechaktebene diejenige ist, auf der idealiter die Konkretionsmomente von bestimmten Bedeutungen in den Horizont expli-

ziter Verständigung gerückt werden, ist doch der Verwendungssinn der in Sprechakten vermittelten Bedeutungen objektiv das Resultat seiner Konkretion und Interpretation durch die im Handlungskontext auf verschiedenen Ebenen objektivierten Bedeutungen. Die Bedeutung, d.h. der spezifische Verwendungsinn von Sprechakten, über die Subjekte die Beziehung sozialen Handelns kommunikativ regulieren, kann also nur über die Fähigkeit zur konsistenten Koordination der verschiedenen Ebenen, durch die Sprechakte in ihrer spezifischen Bedeutung bestimmt sind, erkannt werden. (1) Dieses Erkennen der in einem spezifischen Rollenkontext enthaltenen Handlungsanforderungen, Erwartungen und Motive als Bedingung der interpersonellen Abstimmung und Erzeugung der Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen ist sowohl in bezug auf die sprachlich repräsentierten wie außersprachlich objektivierten Bedeutungen nur möglich, wenn die handelnden Subjekte sich ein differenziertes und flexibles kognitives und affektives System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination angeeignet haben, vermittels dessen

---

(1) Die verschiedenen Ebenen, auf denen Mitteilungen, d.h. Bedeutungen koordiniert werden können bzw. müssen, haben Watzlawick, Beavin u.a. (vgl. Watzlawick, Beavin u.a. 1971) nach dem Beziehungs- und Inhaltsaspekt unterschieden. Darauf aufbauend hat Haley (vgl. Haley 1969) die Relevanz der verschiedenen Ebenen für die Dynamik von interpersonellen Prozessen herausgearbeitet; der Begriff der Kommunikation wird in seiner Theorie der Kommunikation allerdings in einem weiteren als dem hier gebrauchten Sinne verwendet. Kommunikation wird bei ihm nicht wie in dieser Arbeit als Repräsentation von Bedeutungen und ihren Strukturierungs- und Koordinationsprozessen im sozial-kollektiven Zeichensystem der Umgangssprache verstanden; unter Kommunikation versteht er vielmehr die Gesamtheit von objektivierten und repräsentierten Bedeutungen, durch die eine soziale Beziehung definiert ist: "Die Kommunikation zwischen den Menschen besteht ... 1. aus dem Rahmen, in dem sie stattfindet, 2. aus den verbalen Botschaften 3. aus den Stimm- und Sprechmustern und 4. aus der Körperbewegung." (Haley 1969,85) Das Problem für eine optimale Lösung von Konflikten und Regulierung sozialer Handlungen, d.h. für eine interpersonelle Abstimmung der subjektiv verfügbaren Bedeutungen zu komplementären handlungsleitenden Bedeutungen kann in bezug auf die hier im Mittelpunkt stehenden Empathieprozesse darin gesehen werden, diese verschiedenen Ebenen bedeutungsvoller Handlungsaspekte konsistent zu koordinieren.

die Handlungsgegebenheiten und die in ihnen gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen sowie die sprachlich, in Sprechakten repräsentierten Bedeutungen für sie überhaupt angemessen deutbar sind.

Dieser Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems wird jedoch gerade durch den naturwüchsigen gesellschaftlichen Bewegungszusammenhang eingeschränkt, der zu neuen Partikularisierungen von Handlungsfeldern und zu weiteren Differenzierungen in den gesellschaftlichen Rollensystemen führt. Diese Partikularisierung der Handlungsfelder und die gesellschaftliche Eingrenzung der Bedürfnisbefriedigungsmöglichkeiten führt nicht nur zu unzureichenden Lernmilieus (vgl. Dreitzel 1968,352), zu eingeschränkten Erfahrungsfeldern, sondern verstärkt auch die affektiv-motivationalen Probleme des Lernens als Aneignungsprozeß der gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen. Dadurch wird das Potential subjektiv verfügbarer Bedeutungen, das den sprachlich vermittelten Empathieprozessen zugrunde liegt, begrenzt, und dies verschärft die Diskrepanz zwischen gesellschaftlich notwendigen Empathieleistungen und den faktisch verfügbaren Empathieleistungen. Diese Diskrepanz kann nur durch gesellschaftlich organisierte Lernprozesse verringert werden, durch die die Flexibilität und Differenzierung des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen erweitert wird.

2.5.2. Rollendistanz

Die Fähigkeit zur Rollendistanz bezeichnet die gesellschaftlich notwendige Fähigkeit von handelnden Subjekten, daß sie sich in einem gesellschaftlich regulierten Handlungszusammenhang, der aufgrund der gesellschaftlichen Form des Reproduktionsprozesses durch instabile und widersprüchliche Handlungsanforderungen sowie durch eine Diskrepanz zwischen entwickelten Bedürfnissen und lizensierten Befriedigungsmöglichkeiten bestimmt ist, gegenüber den gesellschaftlichen Rollennormen als gesellschaftlich objektivierten und handlungsregulierenden Bedeutungen reflektiert verhalten zu können, und zwar so, daß Rollennormen jeweils auf weitergehende Motive und Handlungsorientierungen

interpretiert werden, die Subjekte im Kontext widersprüchlicher, differenzierter und nur möglicher Handlungsanforderungen ebenfalls berücksichtigen müssen. Denn nur durch die Fähigkeit zu einem distanzvollen, reflektierten und interpretativen Verhalten gegenüber den jeweiligen Normen als handlungsrelevanten Bedeutungen können Subjekte die durch die Form des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses auf der Ebene sozialer Handlungsbeziehungen auftretenden Widersprüche ausgleichen und in den gesellschaftlich formbestimmten Grenzen zur Konsistenz umformen, die für das Persönlichkeitssystem und für die Kontinuität der gesellschaftlich institutionalisierten Sozialbeziehungen notwendig ist.

Ein solches distanzvolles, reflektiertes und interpretatives Verhalten gegenüber den in rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen, an denen sich das Handeln kognitiv wie affektiv orientieren muß, ist nicht nur - wie bereits deutlich wurde - zum Ausgleich widersprüchlicher Rollenerwartungen erforderlich, sondern ebenso Bedingung dafür, daß Subjekte sich auf die von ihrem Willen unabhängigen naturwüchsigen gesellschaftlichen Innovationsprozesse unter Distanzierung von überholten Normen einstellen können, und zwar durch Umstrukturierung des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen, vermittels dessen Subjekte kognitiv und affektiv ihre Handlungen strukturieren.

Dieses aktive Verhalten gegenüber Rollennormen als gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen, die Subjekte sich als handlungsleitende aneignen müssen, hat Mead (vgl. Mead 1968, 216ff.) in bezug auf die Struktur des Subjekts als "I" (Ich) bezeichnet, das beständig die im "me" (Ich/Selbst) in Form einer kognitiv-affektiven Bedeutungsstruktur des Subjekts subjektiv aufgehobenen gesellschaftlichen Erwartungen modifiziert; Mead hat freilich nicht begründet, woher und warum das Subjekt zu dieser Aktivität befähigt wird. Auch Turner (vgl. Turner 1962) hat im Rahmen der interaktionistisch orientierten Kritik der Rollentheorie auf diese aktive Seite beim Prozeß der Rollenübernahme mit dem Begriff des "role-making" verwiesen. Erst Goffman

(vgl. Goffman 1973) hat die Fähigkeit zur Rollendistanz nicht nur in ihrer Notwendigkeit bestimmt, sondern auch deutlich gemacht, woher Subjekte das Potential zur Distanz gewinnen. Rollendistanz wird von ihm als Notwendigkeit für handelnde Subjekte bestimmt, das durch eine bestimmte Rolle geforderte Verhalten, die rollenspezifischen Bedeutungen nicht voll als subjektiv handlungsleitende zu akzeptieren; sie müssen insofern auch negiert werden, als die gleichzeitig in einem "Handlungssystem" bestehenden Anforderungen als Bedeutungen, die für die Erhaltung des "Handlungssystems" relevant sind, ebenfalls berücksichtigt werden müssen. (1) Das Potential zur Distanz können die Subjekte dabei nur aus ihrer gewordenen Identität gewinnen,

---

(1) Die Unmöglichkeit distanzloser Konformität begründet Goffman also mit einem Systemzwang, der zum Ausgleich widerstreitender Erwartungen zwingt: Er behauptet, "...daß sich ein Individuum, das sich von einem situationsabhängigen Ich zurückzieht, nicht in eine selbstgeschaffene psychologische Welt flieht, sondern daß es hier im Namen einer anderen sozial erzeugten Identität handelt. Die Freiheit, die es sich hinsichtlich seines situationsabhängigen Ichs nimmt, ergreift es wegen anderer gleichermaßen sozialer Zwänge... . Was das Individuum daran hindert, ein situationsabhängiges Ich voll zu akzeptieren, ist unter anderem seine Verpflichtung gegenüber dem Handlungssystem selbst." (Goffman 1973, 136f.) Zur Definition von Rollendistanz vgl. Goffman 1973, 121. Problematisch an dieser Bestimmung ist der ontologisierende Begriff des Handlungssystems, der - ganz entsprechend dem von Habermas, Oevermann und Krappmann entwickelten Konzept des Rollenhandelns - unterschlägt, daß es nicht das sozial-kooperative gesellschaftliche Handeln als solches ist, das widerstreitende Anforderungen und den Zwang zu ihrem Ausgleich beinhaltet, sondern daß es bestimmte von der spezifischen gesellschaftlichen Form der Reproduktion nicht ablösbare Widersprüche sind, die sich im "Handlungssystem" niederschlagen. Hierin reflektiert sich die Problematik der interaktionistisch erweiterten Rollentheorie, der nur die Oberfläche gesellschaftlich formbestimmter Reproduktion zugänglich ist.
Die Relevanz der Bestimmungen, die im Rahmen dieser Ansätze erarbeitet werden, liegt für diese Arbeit allein darin, daß sie die gesellschaftlich notwendigen Handlungsanforderungen bestimmen, die als Resultat des gesellschaftlich formbestimmten, von Naturwüchsigkeit und Widersprüchlichkeit gekennzeichneten Reproduktionsprozesses auf der Ebene sozialen Handelns sich ergeben. Daß das Erfordernis der durch Rollendistanz zu vermittelnden Leistung der subjektiven Vermittlung inkonsistenter Handlungsanforderungen und Erwartungen nicht ein Handlungssystem als solches kennzeichnet und daß dieses Erfordernis nicht unabhängig von den durch die gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsbedingungen erzeugten sozialen Kooperationsbedingungen und den daraus sich ergebenden psychischen Belastungen für die Subjekte zu bestimmen ist,

die als eine vom Subjekt interpretativ geleistete Synthesis der lebensgeschichtlichen Abfolge von Handlungsbeziehungen zu einer Biographie und als eine Synthesis der unterschiedlichen, dem Subjekt verfügbaren Rollen bestimmt wurde. Denn allein die in diesen unterschiedlichen Dimensionen von Handlungsbeziehungen angeeigneten sozialen und gegenstandsbezogenen Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Umstrukturierung begründen ein die Identität bestimmendes System von Bedeutungen; dieses ermöglicht als eine kognitiv-affektive Struktur im Subjekt nicht nur die Erkenntnis als Akkommodation der internen Struktur an die in den rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen, sondern es ermöglicht ebenso die Umformung dieser Bedeutungen, d.h. die Assimilation an die dem Subjekt verfügbaren Bedeutungen in den objektiven Grenzen der durch die formbestimmten Reproduktionsbedingungen gesetzten Rigidität und Repressivität der gesellschaftlichen Normen. Die Distanz zu den in den rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen und ihre Modifizierung können Subjekte nur durch den Rückgriff auf das ihre Identität organisierende System von Bedeutungen leisten. Vermittels dieses Systems können Subjekte die in einem rollenspezifischen Handlungsgefüge relevanten Bedeutungen in einen erweiterten Kontext von Bedeutungen umstrukturieren und interpretativ auf die gleichzeitig zu berücksichtigenden Handlungsbeteiligungen die kognitiven und affektiven Orientierungen als die für den individuellen Reproduktionsprozeß relevanten Bedeutungen beziehen.

(Forts. von S. 165)

zeigt sich gerade an der von Goffman entfalteten Chirurgie-Kasuistik (vgl. Goffman 1973,131ff.). Mit ihr sind gesellschaftlich spezifische Bedingungen von sozialer Kooperation und nicht universelle Bedingungen von Kooperation dargelegt. Die Goffmansche Chirurgie-Kasuistik verdeutlicht lediglich, daß durch die rigide Exekution einer Autoritätsrolle in einer stark differenzierten Autoritätshierarchie die von der dominanten Rolle abhängigen Handlungspartner in ihrer Leistungsfähigkeit überfordert werden, wenn im Rahmen dieser Hierarchie sowohl die motivierte und selbstkontrollierte Mitarbeit als auch die Anerkennung einer rigide ausgeübten Autorität gefordert wird. Vgl. auch Ottomeyer 1973,104f.

Durch diese Fähigkeit zur Rollendistanz sind die Subjekte nicht nur in der Lage, widerstreitende Anforderungen in einer Handlungsbeziehung zur Darstellung zu bringen und die Widersprüchlichkeit in den objektiven Grenzen ihrer Modifizierbarkeit subjektiv zu neutralisieren, indem sie zur Geltung bringen, daß sie nicht voll unter gegebene Anforderungen subsumierbar sind, dabei jedoch diese Anforderungen faktisch kaum negieren (1). Sie sind auch in der Lage, sich für neue Anforderungen offen zu halten, indem sie nicht einfach sich identifikatorisch an bestimmten Normen und identitätsbestimmenden subjektiv angeeigneten Bedeutungen festhalten, sondern diese sich als einen

(1) Diese Doppeldeutigkeit von Widerstand und faktischer Konformität, die die Fähigkeit zur Rollendistanz impliziert, reflektiert die bereits festgestellte tiefgreifende und unaufhebbare Ambivalenz des durch das Ich-Identitätskonzept bestimmten psychischen Potentials. Sie beinhaltet Kritikfähigkeit gesellschaftlicher Herrschaft zum einen und zum anderen die bloße Kompensation psychischer Belastung durch repressive Rollensysteme, indem durch die Kundgabe von Distanz, ohne reale Veränderung der Handlungsbedingungen, diese Belastung neutralisiert wird. Die Gewährung dieser Kundgabe von Distanz ohne reale Veränderung gehört so auch zu einer der wichtigen Formen der Sozialtechnologie. Goffman beschreibt diese Ambivalenz in bezug auf die Rollendistanz völlig unkritisch als Normalität des Rollenspiels in folgender Formulierung: "Das Individuum handelt etwa so, als ob es sagen wollte: 'Ich streite nicht über die Richtung, in der sich die Dinge entwickeln, und ich will auch mitmachen, gleichzeitig sollten Sie aber wissen, daß Sie mich bei diesem Stand der Dinge nicht völlig in der Hand haben.' So geht die Person, die murrt, scherzt oder mit Sarkasmus auf das reagiert, was sich in der Situation ereignet, trotzdem mit der vorhandenen Situationsdefinition konform - wenn auch wider Willen." (Goffman 1973,149f.) Und an anderer Stelle formuliert Goffman die psychische Entlastungsfunktion von Rollendistanz und ihre gleichzeitig sozialintegrative Funktion fast zynisch: "Einige der reizvollsten Daten hinsichtlich der Rollendistanz kommen aus Situationen, wo ein Untergebener Befehle oder Vorschläge ausführen und so, wie es die Vorgesetzten ihm vorschreiben, mit der Situation fertig werden muß. In solchen Fällen stellen wir oft fest, daß der Untergebene, obwohl er sorgfältig bemüht ist, denen nicht zu drohen, die in gewisser Weise die Lage beherrschen, er doch für jeden, der das sehen will, genauso vorsichtig zum Ausdruck bringt, daß er nicht völlig vor der Arbeitsanordnung kapituliert, in der er sich befindet. Mürrisches Wesen, Brummen, Ironie, Scherzen und Sarkasmus können es einem Menschen möglich machen, zu zeigen, daß ein Teil des eigenen Selbst außerhalb der Zwänge des Augenblicks und außerhalb der Rolle liegt, unter deren Zuständigkeit sich dieser Augenblick ereignet." (Goffman

1973,129). Der Charakter der Rollendistanz als psychische Kompensation des durch die Rolle auferlegten Zwangs ist auch in der Dreitzelschen Fassung der Rollendistanz zu erkennen. Dreitzel unterscheidet zwischen positionsbejahender und positionsnegierender Rollendistanz und bestimmt unspezifiziert Rollendistanz als Bestandteil der Rolle (vgl. Dreitzel 1968,212ff.) und nicht als ein Verhalten gegenüber der Rolle. Rollendistanz als Bestandteil der Rollen, die die Distanzierung vom bloß Erwarteten als selbst Erwartetes bestimmt, hat freilich einen anderen Status als Rollendistanz, die zum Ausdruck bringt, inwiefern man mit einer Rolle bzw. einer Handlung nicht einverstanden ist. Insofern unterscheidet sich Dreitzels Begriff von Rollendistanz von dem von Goffman, Habermas (vgl. Habermas 1973a) und Krappmann(vgl. Krappmann 1971) entwickelten Begriff. Bei den von Dreitzel aufgeführten sechs Formen von Rollendistanz (vgl. Dreitzel 1968,219f.), bei denen nicht klar ist, ob sie auf positionsbejahende u n d positionsnegierende Rollendistanz bezogen sind, ist die ambivalente Funktion bloß psychischer Kompensation sehr auffallend. Bei keiner der sechs Formen wird deutlich, inwiefern Rollendistanz eine Neudefinition der Rolle im Sinne der realen Veränderung der Handlungsbedingungen enthält. Es handelt sich vielmehr im wesentlichen um bloß psychische Kompensationen. Deutlich ist dies bei den "nicht sichtbaren Formen" (1) und (2) und auch bei der äußerlich sichtbaren Form (6). Auch mit den Rollendistanzformen (3), (4) und (5) sind kaum Realveränderungen der Handlung gefaßt, und sie sind zudem abhängig von der Position in einer sozialen Hierarchie. Auf die psychische Kompensationsfunktion für das Subjekt, ohne Realveränderung der Handlungsbedingungen durch das Subjekt weist Dreitzel auch hin mit der Feststellung, daß Rollendistanz "... die Ich-Identität durch inneren und äußeren Widerstand vor einer gefährlichen Schwächung in Situationen mit 'totalem' Charakter (bewahrt) und schließlich ... die kontinuierliche Entwicklung der Ich-Identität in Situationen (garantiert), in denen ein Wechsel der Position bevorsteht oder angebahnt werden soll." (Dreitzel 1968,224); d.h. unter Bedingungen eines den Subjekten aufgeherrschten sozialen Wandels und erzwungener Mobilität. - Ein erweiterter Begriff von Rollendistanz, der dem von Goffman, Krappmann und Habermas näherkommt, bezeichnet die von Dreitzel (vgl. Dreitzel 1968,331) bestimmte Distanz zur Person.

Bestandteil ihres die Identität bestimmenden flexiblen Systems von Bedeutungen reflektiert aneignen. Erst durch die Flexibilität des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen und der Operationen zur Bedeutungskoordination sind Subjekte zu einer Umstrukturierung der angeeigneten Bedeutungen entsprechend den neuen in rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen fähig. Nur so können die gesellschaftlich formbestimmten Mobilitätszwänge und ihre konkreten Anforderungen zur Verhaltensänderung von den Subjekten verarbeitet werden (1). Nicht die Fixierung an gesellschaftlich dysfunktionale Leitbilder und feste Normen, sondern Rollendistanz als die Fähigkeit, in Handlungsbedingungen objektivierte und subjektiv angeeignete Bedeutungen situationsspezifisch und im Kontext der gewordenen Identität und der sie bestimmenden Bedeutungen flexibel zu modifizieren, ist die Bedingung der Handlungsfähigkeit von Subjekten unter gesellschaftlichen Bedingungen, die mit dem Identitätskonzept, realistisch den gesellschaftlichen status quo reflektierend, gekennzeichnet werden.

Die Fähigkeit zur Distanz ist objektiv abhängig von der aus dem formbestimmten Reproduktionsprozeß resultierenden Rigidität und Repressivität von Normen als gesellschaftlich objektivierten und vorgegebenen und die Handlungsmöglichkeiten bestimmenden Bedeutungen. Sie ist weiterhin abhängig von den daraus resultierenden gesellschaftlich möglichen Formen der subjektiven Aneignung von Normen. Die kognitive und affektive Distanz zu den in den jeweiligen rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen u n d zu dem mit der Identität entwickelten subjektiven System von Bedeutungen können die Subjekte nur realisieren, wenn sie gelernt haben, das subjektiv verfügbare System von Bedeutungen jeweils so flexibel kognitiv und affektiv umzustrukturieren in bezug auf die in rollenspezifischen Handlungsbedingugen objektivierten Bedeutungen, daß zum einen die vorgegebenen Bedeutungen nicht einfach negiert werden, aber zum anderen doch so an das subjektiv handlungsorganisierende System von Bedeutungen interpretativ assimiliert

(1) Dies scheint auch den Rollentheoretikern als eine wichtige Anforderung "unserer Gesellschaft" (vgl. Dreitzel 1968,354; Habermas 1973a,130).

werden, daß dadurch auch die über die aktuelle Rollenbeziehung hinausreichenden und die Identität bestimmenden Orientierungen erkennbar werden. Nur so kann die für das Persönlichkeitssystem und die für die Stabilität der gesellschaftlichen Handlungsbeziehungen disruptive Potenz widersprüchlicher und instabiler Handlungsanforderungen subjektiv neutralisiert werden.

Mit dem Begriff der Rollendistanz wird ein gesellschaftlich notwendiger Teilaspekt der von den handelnden Subjekten zu leistenden kognitiven und affektiven Abstimmung und Umstrukturierung handlungsleitender Bedeutungen bezeichnet; durch diesen Abstimmungsprozeß wird die notwendige Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugt; dieser Abstimmungsprozeß vollzieht sich nicht nur intrapersonell als Denken, sondern er muß - weil ja gerade Komplementarität aufgrund der gesellschaftlichen Widerspüchlichkeit und Instabilität nicht objektiv durch die Konsistenz des gesellschaftlichen Rollensystems abgesichert ist - wesentlich interpersonell, sozial-kommunikativ durch Repräsentation der kognitiven und affektiven Deutungsprozesse der in den Handlungsbedingungen vorgegebenen Bedeutungen im sozialkollektiven Zeichensystem der Umgangssprache vermittelt werden. Das bedeutet, daß die Fähigkeit zur Rollendistanz ebenso wie die Empathie zwar wesentlich abhängig ist von der Fähigkeit ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung; diese Fähigkeit der sprachlich-kommunikativen Vermittlung ist jedoch ihrerseits abhängig von dem den handelnden Subjekten verfügbaren System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Umstrukturierung; dieses subjektiv angeeignete System von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen begrenzt nämlich das semantisch-pragmatische Potential der in Form von Sprechakten überhaupt vermittelbaren Koordinations- und Umstrukturierungsprozesse der subjektiv angeeigneten Bedeutungen entsprechend den in den Rollenbeziehungen objektivierten Bedeutungen und den die Identität bestimmenden subjektiven Bedeutungen.

Rollendistanz als die interpretative Umformung der auf den Kontext der Identität bezogenen Bedeutungen reflektiert sich auf der Ebene der in Sprechakten symbolisch vermittelten sozialen Handlungsprozesse zunächst in der Fähigkeit, daß handeln-

de Subjekte sich vorgegebene Bedeutungen als Teil des ihnen verfügbaren Bedeutungspotentials aneignen können, d.h. die sprachlich repräsentierten Bedeutungen erkennen und zwar im Kontext der nicht-sprachlichen, in den Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen. Denn erst die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Produktion sozial verbindlicher, in rollenspezifischen Handlungsbedingungen in Form von Sprechakten repräsentierter Bedeutungen und in den außersprachlichen Handlungskomponenten objektivierter Bedeutungen ermöglicht eine interpretative Umformung dieser vorgegebenen Bedeutungen im Kontext der Identität, ohne die Kontinuität der Handlungsbedingungen zu gefährden. Die Fähigkeit zur Rollendistanz schließt zudem die Fähigkeit ein, die auf den verschiedenen Ebenen der Handlung objektivierten und repräsentierten Bedeutungen auf die Identität, d.h. auf die in der Handlungssituation subjektiv relevanten kognitiven und affektiven Orientierungen hin bezogen zu deuten und als spezifische handlungsleitende Bedeutungen in Form spezifischer Sprechakte so zu repräsentieren, daß der Verwendungssinn, d.h. die subjektive Deutung vorgegebener Bedeutungen sprachlich im Kontext der in den außersprachlichen Handlungskomponenten objektivierten Bedeutungen für die Handlungsbeteiligten erkennbar wird und darüber hinaus die interpersonelle Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen vermittelt wird.

Diese beiden Teilaspekte der Fähigkeit zur Rollendistanz, die Fähigkeit zur Anpassung subjektiv verfügbarer Bedeutungen an vorgegebene und die Fähigkeit zur Umstrukturierung vorgegebener Bedeutungen im Kontext der subjektiv angeeigneten identitätsbestimmenden Bedeutungen begründen das semantische und pragmatische Potential der sozial-kommunikativen Vermittlungsprozesse in der Form der in Handlungsprozesse eingelassenen Sprechakte; Rollendistanz besteht in der Fähigkeit, zum einen die in rollenspezifischen Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen zu erkennen und diese Erkenntnis im Prozeß sozialen Handelns durch eine Sprechaktorganisation symbolisch zu vermitteln; und zum anderen besteht sie in der Fähigkeit,

die Bedeutungen als spezifische, auf die Identität bezogene Bedeutungen umzuformen in eine spezifische Sprechaktorganisation, die den konkreten Verwendungssinn repräsentierter Bedeutungen im Kontext der Identität darstellt. Diese beiden notwendigen Teilaspekte der Rollendistanz reflektieren sich - ebenso wie die Teilaspekte von Empathieleistungen - in der Doppelstruktur der elementaren Einheiten der sprachlichen Kommunikation. Ebenso drückt sich die Fähigkeit zur Rollendistanz in der Fähigkeit aus , die sprechaktimmanente Bedeutungsdifferenzierung und -konkretion zu beziehen auf ihre Situierung in einem Handlungskontext, in dem seinerseits Bedeutungen in verschiedenen Handlungskomponenten objektiviert sind; Rollendistanz erfordert also von den Subjekten eine konsistente Koordination dieser in Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen mit den in Sprechakten repräsentierten Bedeutungen.

Das semantisch-pragmatische Potential zur Repräsentation von Bedeutungen und ihren Koordinationen in Form von Sprechakten ist auch für die sprachlich sich vermittelnden Leistungen zur Rollendistanz nicht primär von dem sozial-kollektiven Zeichensystem der Umgangssprache zur Repräsentation von Bedeutungen abhängig, sondern von der kognitiv-affektiven Flexibilität des angeeigneten Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination. Die Fähigkeit zur Erkenntnis und interpretativen Umformung von objektivierten oder sprachlich repräsentierten Bedeutungen durch handelnde Subjekte im Kontext ihrer Identität und der Antizipation sich verändernder Handlungsbedingungen ist das Resultat eines Differenzierungsprozesses und der sich entwickelnden Flexibilität des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems; allein vermittels der Aneignung eines solchen differenzierten und flexiblen Systems von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen können vorgegebene Bedeutungen erkannt sowie distanziert und modifizierend verarbeitet und durch entsprechende Sprechaktorganisation kommunikativ, im Medium der Umgangssprache vermittelt werden.

Wird die Entwicklung der kognitiven und affektiven Flexibilität des Systems von Bedeutungen und der Operationen zu ihrer Koordination im Verhältnis zu den gesellschaftlich anwachsenden Anforderungen naturwüchsig in den sozialisatorischen Handlungsbezie-

hungen, in denen sich die Subjekte die Bedeutungen aneignen, durch Partikularisierung der Handlungsfelder, äußeren Zwang oder affektive Abhängigkeit beschränkt, so resultiert daraus eine spezifische Inflexibilität des affektiv abgestützten Bedeutungssystems.Sie zeichnet sich dadurch aus, daß entweder neue Bedeutungen in das bestehende Bedeutungssystem nicht integriert werden können oder Bedeutungen interpretierter Bedürfnisse aus dem bewußt verfügbaren System subjektiv angeeigneter Bedeutungen ausgesondert werden und damit nicht mehr der bewußten Kontrolle unterliegen. Gleichzeitig wird durch derartige Handlungsbeziehungen das individuelle Bedeutungssystem nur in einer gegenüber den gesellschaftlich relevanten Bedeutungen ungenügenden Differenziertheit entwickelt und werden damit Probleme der Verhaltensorientierung (vgl. Dreitzel 1968,351ff.) gefördert. Damit wird die kognitiv-affektive Grundlage der die Rollendistanz vermittelnden bewußten Deutung vorgegebener Rollenbeziehungen und -normen und der flexiblen Umstrukturierung subjektiv angeeigneter Bedeutungen als Bedingung der subjektiven Verarbeitung gesellschaftlich formbestimmter Widersprüche und Anpassung an sich verändernde gesellschaftliche Handlungsbedingungen erschwert und das semantisch-pragmatische Potential der sprachlich-kommunikativen Vermittlung dieser Prozesse eingeschränkt.

Unter den Bedingungen eines gesellschaftlich formbestimmten naturwüchsigen Innovationsdruckes und eines erhöhten Mobilitätsdrucks wird die Fähigkeit zur Rollendistanz gesellschaftlich relevant; deshalb wird die Organisation von Lernprozessen und die Schaffung von Lernbedingungen notwendig, in denen die kognitive und affektive Flexibilität des Systems von Bedeutungen und der Operationen zu ihrer Umstrukturierung als semantisch-pragmatisches Potential sprachlich vermittelter Prozesse der Rollendistanz erhöht und inhaltlich auf die gesellschaftlich relevanten Handlungsbereiche hin differenziert wird.

2.5.3. Ambiguitätstoleranz

Empathie und Rollendistanz als kognitiv-affektive Prozesse haben die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz zur Voraussetzung (1) .Ambiguitätstoleranz realisiert sich in der Fähigkeit, die Diskrepanzen affektiver Art zwischen den gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen, die die rollenspezifischen Handlungsanforderungen strukturieren, und den subjektiv verfügbaren Bedeutungen, die die Bedürfnisse und die Identität des Subjekts bestimmen, auszuhalten. Nur so können die in den rollenspezifischen Handlungsgegebenheiten objektivierten Bedeutungen erkannt werden und kann über die Rollendistanz jene balancierende und vorbehaltliche Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugt werden, die für die gesellschaftlich regulierten sozialen Handlungsbeziehungen erforderlich ist. Denn bei einer gesellschaftlich formbestimmten strukturellen Diskrepanz zwischen lizensierten Befriedigungsmöglichkeiten und interpretierten Bedürfnissen kann diese Spannung von den handelnden Subjekten nur verarbeitet werden, wenn sie in der Lage sind, Handlungsanforderungen als vorgegebene Bedeutungen nicht einfach kognitiv zu leugnen, weil sie affektiv sich nicht decken mit den in den subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen aufgehobenen Motiven und Bedürfnissen:

> "Ein Individuum, das Ich-Identität behaupten will, muß auch widersprüchliche Rollenbeteiligungen und einander widersprechende Motivationsstrukturen nebeneinander dulden. Die Fähigkeit, dies bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden, zu ertragen ist Ambiguitätstoleranz." (Krappmann 1971, 155)

Diese affektive Fähigkeit, widerstreitende Bedürfnisse und widerstreitende Anforderungen und daraus resultierende Konflikte zu ertragen, ist eine Bedingung sowohl der Erkenntnisse der Unterschiedenheit der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen von den in den Handlungsbedingungen vorgegebenen Bedeutungen, also der Empathie, als auch eine Bedingung der Umformung der subjektiv erkannten vorgegebenen Bedeutungen im Kontext des subjektiven, die Identität bewahrenden Systems von Bedeutungen, also

---

(1) Habermas faßt diese Fähigkeit unter dem Begriff der Frustrationstoleranz (vgl. Habermas 1973 a, 128).

der Rollendistanz. Die Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz bezeichnet also die der Empathie und Rollendistanz vorausgesetzte affektive Fähigkeit, Widersprüche nicht verdrängen und verleugnen zu müssen (1) . Sie bezeichnet die Fähgikeit, das subjektiv angeeignete System von Bedeutungen in den den kognitiven Prozessen zugrunde liegenden affektiven Prozessen so flexibel zu organisieren, daß widerstreitende Bedeutungen als Bedingung der Erzeugung von Komplementarität auf den unterschiedlichen Ebenen ihrer Objektivierung und Repräsentation im Handlungsprozeß wahrgenommen und in den in Handlungsprozesse eingelassenen Sprechakten kommunikativ dargestellt werden können. Insofern dieser Prozeß der affektiv flexiblen Umstrukturierung subjektiver Bedeutungen, durch den das Subjekt sich in seinen Bedürfnissen zu erkennen gibt und es die Handlungsanforderungen erkennt, sich im Prozeß sozialen Handelns nicht nur intrapersonell, sondern wesentlich als interpersoneller Abstimmungs- und Koordinationsprozeß von Bedeutungen vollzieht, ist er ebenso wie die Empathie und die Rollendistanz an die symbolische Vermittlung in Form von Sprechakten gebunden. Jedoch ist die Fähigkeit der sprachlich-kommunikativen Vermittlung ihrerseits wiederum abhängig von der entwickelten Flexibilität des angeeigneten Systems von Bedeutungen und der Operationen, durch die die angeeigneten Bedeutungen koordiniert und umstrukturiert werden. Bei der Ambiguitätstoleranz kommt es besonders auf die affektive Flexibilität des angeeigneten Bedeutungssystems an. Durch sie wird das semantisch-pragmatische Potential der durch sprachliche Repräsentation darstellbaren und mitteilbaren Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen affektiv begrenzt. Mit ihr wird auch die Fähigkeit begrenzt, die in den rollenspezifischen Handlungs-

---

(1) Je nach Art und Intensität der vom Subjekt zu verarbeitenden gesellschaftlichen Widersprüchlichkeit im Reproduktionsprozeß können Verdrängung und Verleugnung und ihre Umsetzung in eingeschränkten Empathie- und Rollendistanzleistungen (vgl. Brüggemann 1970, 199ff.) zwar subjektiv angemessene Konfliktlösungsstrategien sein; ihre Reichweite ist jedoch nicht nur für die individuelle, sondern auch gesellschaftliche Reproduktion begrenzt, insofern diese psychischen Abwehrmechanismen im Fortgang für die Subjekte Einschränkungen und Konflikte produzieren, die ihre Handlungsfähigkeit im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß bzw. die s u b j e k t i v e Potenz der Bearbeitung der gesellschaftlichen Ursachen ihrer Konflikte (vgl. Dreitzel 1968, 305ff.) beeinträchtigen.

gegebenheiten objektivierten Bedeutungen, soweit sie mit den Bedürfnissen und Motiven des Subjekts nicht übereinstimmen, in ihren nicht-symbolischen Objektivationen und in ihren sprachlichen Repräsentationen wahrzunehmen und als widerstreitende Bestimmungsmomente der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen zu verarbeiten und in Sprechakten zu erkennen zu geben.

Die Fähigkeit zur Ambiguitätstoleranz reflektiert sich auf der Ebene der in Sprechakten symbolisch vermittelten sozialen Handlungsprozesse in einer entsprechenden Fähigkeit zu bestimmten Sprechaktleistungen ; d.h. in der Fähigkeit, widersprüchliche Bedeutungen auf der Ebene von Sprechakten und auf der Ebene des Verhältnisses von in Sprechakten repräsentierten und in den Handlungsbedingungen objektivierten Bedeutungen kognitiv wahrzunehmen und affektiv auszuhalten und damit widerstreitende Handlungsmotive und -anforderungen nicht zu verleugnen, sondern sie als widersprüchliche Bestimmmungs - momente handlungsleitender Bedeutungen durch eine Sprechaktorganisation zu repräsentieren, die diese Widersprüchlichkeit für die Handlungsteilnehmer erkennbar macht.

Auf die Grundstruktur des Sprechakts bezogen reflektiert sich diese Fähigkeit der Ambiguitätstoleranz in der Fähigkeit zur Wahrnehmung und Produktion einer Sprechaktorganisation, die die affektive Widersprüchlichkeit der im propositionalen Gehalt der Rede den Objekten der Erkenntnis und des Handelns zugeordneten Bedeutungen dadurch erkennbar macht, daß sie den pragmatischen Verwendungssinn der Bedeutungen im rollenspezifischen Handlungskontext durch den illokutionären Gehalt der Rede im Sinne der Ambiguität interpretativ spezifiziert.

2.6. Zum Begriff sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten - Kritische Abgrenzungen zum Konstrukt der kommunikativen Kompetenz - Konsequenzen für gesellschaftlich organisierte Lern- und Erziehungsprozesse

Mit den symbolisch in Form von intrapersonellen Denkprozessen und interpersonellen Sprechakten zu vermittelnden Empathie-, Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen

sind die gesellschaftlich relevanten sprachlich-kommunikativen Funktionen und Fähigkeiten ihrem bestimmten Inhalt nach bestimmt, und zwar als spezifische, symbolisch sich vermittelnde Fähigkeiten und Prozesse, die die Subjekte zur Verarbeitung der gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsfunktionen und zur Wahrung und Erzeugung der balancierenden Ich-identität befähigen.

Indem der Begriff gesellschaftlicher Kommunikationsfunktionen und -fähigkeiten seinem Inhalt nach als Prozeß der symbolischen Vermittlung der für Empathie-, Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen notwendigen kognitiv-affektiven Prozesse der flexiblen Umstrukturierung von Bedeutungen charakterisiert ist, ist Kommunikationsfähigkeit nicht nur unspezifisch als Fähigkeit der symbolisch in Form von Sprechakten zu vermittelnden Verständigung oder formal als Fähigkeit zur Erzeugung von Sätzen bestimmt, sondern inhaltlich als eine Ich-Identität vermittelnde Einheit der Symbolisierung und der flexiblen Koordination und Abstimmung subjektiv angeeigneter Bedeutungen zur Organisation von Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz. In dieser inhatlichen Bestimmtheit erweist sich das sprachlich-kommunikative Handlungspotential als eine abstrakt-allgemeine Qualifikation, die der im Konzept balancierender Ich-Identität gefaßten kognitiv-affektiven Prozeßqualifikation entspricht, nur ihre symbolische Vermittlungsform ist.

Wenn aber das kommunikative Handlungspotential als Einheit der symbolischen und kognitiv-affektiven Aktivität des Subjekts begriffen ist, bedeutet dies doch nicht, daß das die balancierende Ich-Identität konstituierende kognitive und affektiv-motivationale Handlungspotential sich mit der Aneignung des sprachlichen Symbolsystems und seiner Regeln herausbildet. Vielmehr sind umgekehrt die kommunikativen Fähigkeiten von der Aneignung eines flexiblen und differenzierten affektiven und kognitiven Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination abhängig. Denn durch dieses System können erst die identitätsorganisierenden Empathie-, Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen vom Subjekt organisiert werden, weil mit ihm das se-

mantisch-pragmatische Potential der symbolisch vermittelbaren Verständigungsprozesse zur Erzeugung und Wahrung von Ich-Identität und der ihr entsprechenden Erzeugung einer balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen konstituiert und begrenzt wird.

Unter zwei Aspekten, nämlich unter dem Aspekt der Bestimmung der Symbolisierungsprozesse als Einheit von Repräsentation und Organisation von Bedeutung, sowie unter dem Aspekt der Bestimmung der Abhängigkeit der kommunikativen Prozesse und Fähigkeiten von den ihnen zugrundeliegenden kognitiv-affektiven Flexibilitätsbegrenzungen des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems ist damit der Begriff von gesellschaftlich relevanter Kommunikationsfähigkeit abgegrenzt gegen verschiedene Varianten formaler Bestimmung von Kommunikationsfunktionen und -prozessen, in denen der Bezug zu ihren Funktionen in sozialen Handlungsprozessen entweder gar nicht oder mit problematischen Bestimmungen des Verhältnisses von allgemeinen Sprechaktstrukturen und affektiv-kognitiven Strukturen hergestellt wird.

Diese Abgrenzung ist vor allem gegenüber theoretischen Konstrukten wie dem der "linguistischen Kompetenz" (vgl. Chomsky 1969) und dem der "kommunikativen Kompetenz" (vgl. Habermas 1970, Habermas 1971) geboten; denn mit ihnen werden - abgesehen von ihrer erkenntnistheoretischen Problematik - kommunikative Beziehungen von den Prozessen der kognitiv-affektiven Umstrukturierung und Koordination von Bedeutungen in Prozessen sozialen Handelns abgelöst bzw. ihrem Inhalt nach auf eine weitgehend formale Regelkompetenz zur Erzeugung von Sätzen reduziert (1) . Mit dem Konstrukt der linguisti-

---

(1) Allein die Sprechakttheorie von Searle (vgl. Searle 1971) ist in ihrem Ansatz nicht auf die Untersuchung bloßer Regeln der Symbolorganisation und -verknüpfung gerichtet, sondern auf die Untersuchung der Regeln der Bedeutungsorganisation als kognitiven Strukturierungen von Handlungen im Medium der Sprache. Das Problem dieses Ansatzes besteht jedoch zum einen darin, daß die Regeln (Sprechaktregeln) zur konsistenten Organisation von Bedeutungen in Sprechakten nur nach kognitiven und nicht auch nach affektiven Konsistenzerfordernissen bestimmt werden und daß diese Regeln nicht als ein sprachunabhängiges Regelpotential des Subjekts begriffen werden, das sich in der Sprechaktorganisation nur in symbolvermittelten, kommuni-

(Forts. nächste Seite)

schen Kompetenz werden die kognitiv-affektiven Prozesse der symbolisch vermittelten Organisation von Bedeutungen als konstitutive Momente kommunikativer Prozesse überhaupt ignoriert. Mit dem Konstrukt der kommunikativen Kompetenz werden die kognitiv-affektiven Prozesse zur Erzeugung von Intersubjektivität, d.h. der interpersonell abgestimmten handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß des Rollenhandelns vorschnell mit sprachabhängigen kategorialen Differenzierungen des Verwendungssinnes sprachlich repräsentierter Bedeutungen, mit der Verfügung über sprachlich-pragmatische Universalien zur Erzeugung von Sprechsituationen überhaupt identifiziert. Damit wird - ohne daß die Zulässigkeit dieser Abstraktion einsichtig gemacht werden kann - abstrahiert von den spezifischen kognitiv-affektiven Prozessen, wie sie zur Erzeugung von Empathie, Rollendistanz und Ambivalenztoleranz unter bestimmten strukturellen gesellschaftlichen Handlungsbedingungen erforderlich sind und in ihrer Struktur im vorigen Abschnitt gekennzeichnet wurden.

Diese zunächst angedeutete Problematik beider Kompetenzkonstrukte in bezug auf eine gesellschaftlich relevante Bestimmung von Kommunikationsfähigkeit ist hier nun - in allgemeiner Weise - zu erläutern.

Das theoretische Konstrukt linguistischer Kompetenz wurde unter verschiedenen Gesichtspunkten problematisiert und von Habermas in kritischer Absicht durch das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz e r g ä n z t. Habermas hat den monologistischen, aprioristischen und elementaristischen Charakter des Konstrukts linguistischer Kompetenz kritisiert

---

(Forts. von S. 178)

kativen Handlungsformen realisiert. Das Problem besteht zum anderen darin, daß die Regeln nicht auf die gesellschaftlich spezifischen Konsistenzerfordernisse und -bedingungen hin konkretisiert sind. Zum ersten Problembereich läßt sich etwa feststellen, daß die für einige Sprechakttypen konstitutiven Regeln der Aufrichtigkeit ontogenetisch abhängig sind von der Entwicklung des moralischen Bewußtseins (vgl. Piaget 1973e) und daß diese Entwicklung ihrerseits abhängig ist von der kognitiven Entwicklung des Subjekts. Folglich können die Sprechaktregeln nicht genuin als sprechaktinterne Regeln begriffen werden. Zum ersten u n d zweiten Problembereich läßt sich fest-

(Forts. nächste Seite)

(vgl. Habermas 1970, 133ff.), und gegen es eingewendet, daß Sprachkommunikation nicht wie bei Chomsky allein als das Beherrschen eines abstrakten Regelsystems zur Erzeugung von Sätzen, als durch empirische Randbedingungen restringierte "Applikation" linguistischer Kompetenz verstanden werden kann (vgl. Habermas 1970, 138). Denn das Erzeugen möglicher Sprechsituationen, in der die linguistische Kompetenz zur Anwendung kommt, erfordere ebenso eine Kompetenz, um eine Struktur von Intersubjektivität zu erzeugen, die ihrerseits sprachlich ist. Diese Struktur wird nach Habermas nicht monologisch durch eine Menge linguistischer Regeln generiert, sondern erfordert z u s ä t z l i c h Basisqualifikationen der Rede und der symbolischen Interaktion als Rollenhandeln; diese bestimmt er als kommunikative Kompetenz. Die Basisqualifikationen haben universalen und apriorischen Charakter, insofern sie eine Regelkompetenz bezeichnen, durch die mögliche Redesituationen erst in Form sprachabhängiger Situierung von Sätzen konstituiert werden. Diese Regeln, die in einer Theorie der kommunikativen Kompetenz rekonstruiert werden sollen, bestimmen die Funktion dialogkonstituierender oder pragmatischer Universalien (Habermas 1971, 109f.) als Regeln zur Erzeugung von Sprechsituationen überhaupt, mit denen ein wahrheitsfähiger Konsensus durch die chancengleiche Verwendung der pragmatischen Universalien (Dialogrollen) (vgl. Habermas 1971, 136ff.) antizipiert und wirksam und damit auch eine ideale Sprechsituationen entworfen sein soll . Die pragmatischen Universalien konstituieren nach Habermas nicht nur die Bedingungen möglicher Rede (1), indem sie den katego-

---

(Forts. von S. 179)

stellen, daß z.B. die Aufrichtigkeitsregeln dann nicht eindeutig zu bestimmen sind, wenn Subjekte mit prinzipiell widersprüchlichen Anforderungen konfrontiert werden, denen sie Rechnung tragen müssen.

(1) Diese Bedingungen werden als Ebene der Intersubjektivität und als Ebene der Gegenstände bestimmt (vgl. Habermas 1971, 110). Beide Ebenen können jedoch nicht als durch die pragmatischen Universalien konstituiert, sondern nur als in ihnen sich reflektierend gedacht werden. Konstituiert werden diese Ebenen durch gesellschaftliche Arbeitsprozesse und die daraus resultierenden gegenstandsbezogenen und sozialen Bedeutungen, die sich Subjekte in ihrer Orientierungsrelevanz aneignen müssen und die sie zur sozial-kommunikativen Vermittlung des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses sprachlich repräsentieren müssen.

rialen Rahmen der Bestimmung des möglichen Verwendungssinnes von Äußerungen in den Dimensionen von Sein und Schein, Wesen und Erscheinung sowie Sein und Sollen vorgeben. Als fundamentale Differenzierung der Dimensionen, in denen der Geltungsanspruch von Aussagen überhaupt bestimmt, bestritten und hinterfragt werden kann und die somit konstitutiv für jede Rede sind, reflektieren nach Habermas die pragmatischen Universalien gleichzeitig sprachtheoretische Bestimmungen für die der menschlichen Gattung innewohnende Idee von Wahrheit, Freiheit und Gleichheit und die in jeder Rede vorgenommene Antizipation auf eine herrschaftsfreie Kommunikation (vgl. Habermas 1971, 139ff.). In der Struktur der Sprachkommunikation ist nach Habermas demnach nicht nur ein kognitiv differenziertes Schema enthalten, nach dem der Verwendungssinn von Aussagen überhaupt zu differenzieren möglich ist und das für die Erzeugung von Redesituationen und Intersubjektivität konstitutiv ist, sondern auch ein emanzipatorisches Potential zur Erzeugung herrschaftsfreier Kommunikation, das allein empirisch durch kontigente Bedingungen in seiner Realisierung als Performanz eigenschränkt wird (1) .

Die Einwände gegen dieses Konzept kommunikativer Kompetenz sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt und beziehen sich

---

(1) Der der bürgerlichen Aufklärung entsprechende tief idealistische Charakter der Habermasschen Theorie zeigt sich deutlich in der Hypostasierung gesellschaftlicher Kritikpotentiale zu einer a l l g e m e i n e n Idee der Mündigkeit, Freiheit und Gleichheit, die nach Habermas den Rationalisierungsprozeß gesellschaftlicher Herrschaft antreibt und in der S t r u k t u r d e r S p r a c h e objektiviert ist. Gesellschaftliche Kritikpotentiale sind nach Habermas nicht primär Resultat individueller und kollektiver Leidensprozesse, die durch die gesellschaftlich-historischen Formen der Reproduktion und Lebensbedingungen erzeugt werden, sondern primär das Resultat der der Menschengattung innewohnenden Ideen von Gleichheit und Freiheit und der durch sie angetriebenen emanzipatorisch wirkenden Selbstreflexion: "Das Interesse an Mündigkeit schwebt nicht bloß vor, es kann a priori eingesehen werden. Das, was uns aus Natur heraushebt, ist nämlich der einzige Sachverhalt, den wir seiner Natur nach kennen können: d i e S p r a c h e. Mit ihrer Struktur ist Mündigkeit f ü r u n s gesetzt. Mit dem ersten Satz ist die Intention eines allgemeinen und ungezwungenen Konsensus unmißverständlich ausgesprochen." (Habermas 1969, 163). So erscheint die Selbstreflexion als eine in sich selbständige Bewegung

(Forts. nächste Seite)

teils auch auf das Konzept linguistischer Kompetenz:

Der erste Einwand richtet sich gegen das Habermassche Konstrukt kommunikativer Kompetenz, insofern es nur als eine E r g ä n z u n g zum Konstrukt der linguistischen Kompetenz konzipiert ist (vgl. Habermas 1970, 138, Habermas 1971, 103f.). Es ist keine theoretisch vernünftige Abstraktion, einerseits von dem Sprechakt als elementarer Einheit der Rede auszugehen, der nicht aus bloßen Symbolketten oder Sätzen, sondern aus sinnvollen Äußerungen besteht, und die dialogkonstituierenden Universalien als Regeln zur Erzeugung möglicher Intersubjektivität und Verständigung zu bestimmen und andererseits den Satz als eigenständige Entität und Gegenstand linguistischer Theorie zu begründen ; dessen Erzeugungsregeln sind, dem Konstrukt der linguistischen Kompetenz folgend, wieder monologisch und primär als syntaktische konzipiert und werden nicht primär als semantisch-pragmatische Regeln dialogisch organisierter Sprechakte gefaßt. Ein Konstrukt von kommunikativer Kompetenz, das sich nur als K o m p l e m e n t zum Konstrukt linguistischer Kompetenz definiert, enthält prinzipiell die gleichen Aporien wie das Konzept linguistischer Kompetenz; mit dem die linguistische Kompetenz nur ergänzenden Konstrukt kommunikativer Kompetenz werden nämlich die dialogisch strukturierten Sprechakte nicht primär als Resultat der Erzeugung sinnvoller Äußerungen in einem dialogischen Handlungskontext interpretiert, sondern sie werden als Resultat einer zunächst monologisch erzeugten abstrakten Symbolorganisation, als bloße Sätze begriffen, die von ihrer kognitiv-affektiv-kommunikativen Gesamtstruktur und Funktion im Handlungsprozeß abgelöst sind und denen eine funktionslose Regelstruktur zugrunde liegt (vgl. Searle 1974). Die Sprechakte werden dann als bloß sekundäre, durch die pragmatischen Universalien erzeugte Transformationen von prinzipiell monologisch erzeugten Sätzen in sinnvolle Äußerungen begriffen (vgl. Habermas 1971, 103f.).

(Forts. von S. 181)
des der Menschengattung innewohnenden emanzipatorischen Erkenntnisinteresses in der Sprache selbst angelegt. Diese Figur einer durch sich selbst bewegten, durch Sprache gesetzten emanzipatorischen Reflexion ist dem aufklärerischen Konzept der Vernunft als Naturanlage nachgebildet.

Eine solche Zuordnung unterschiedlicher Kompetenzen und die ihnen entsprechende Abgrenzung unterschiedlicher Performanzen ist keineswegs sinnvoll. Indem die Entität Satz als eine durch Regeln erzeugte Struktur der Symbolorganisation unabhängig von ihrer Funktion der Repräsentation und Organisation von Bedeutungen im Handlungsprozeß bestimmt wird, wird der Satz aus der realen Einheit des Handelns isoliert. Damit gewinnt die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz überhaupt erst theoretische Bedeutung: Die Kompetenz bezeichnet eine abstrakte, funktionslose, regelerzeugte Struktur und ist als solche eine theoretische Fiktion; Performanz bezeichnet eine durch reale Funktionen in Handlungsprozessen bestimmte Struktur, die aufgrund ihrer Funktionsbestimmtheit eben nicht mit der funktionslosen Struktur identisch sein kann (vgl. Searle, 1974). Durch die Unterscheidung von Kompetenz und Performanz wird das theoretische Konstrukt nicht konsistenter; sie verdeutlicht vielmehr die ihm zugrunde liegenden schlechten Abstraktionen.

Geht man dagegen vernünftigerweise davon aus, daß Sprecher/Hörer nur sinnvolle Äußerungen in dialogisch strukturierten Sprechakten und nicht allein Sätze produzieren, dann ist es zwingend, den Erzeugungsprozeß von Sätzen - ohnehin eine nur analytisch konstituierte Entität eines affektiv, kognitiv-kommunikativen Gesamtverhaltens - wesentlich als einen auf die symbolische Vermittlung der Organisation und Koordination von Bedeutungen bezogenen Prozeß in einem Handlungskontext zu begreifen; denn seine Regeln sind primär durch semantisch-pragmatische Konsistenzerfordernisse der Organisation von Bedeutungen in Sprechakten bestimmt (vgl. Searle 1971, 32ff.). Die konstitutiven Regeln der Satzerzeugung (vgl. Searle 1971, 54ff., 80ff.) sind nicht grundlegend anders zu bestimmen als die Regeln möglicher interpersoneller Beziehungen und die Struktur möglicher Erfahrungsgegenstände, d.h. als die semantsich-pragmatischen Regeln der symbolvermittelten Organisation möglicher interpersoneller und Gegenstandsbeziehungen. Diesen konstitutiven Regeln sind konventionelle Regeln der spezifischen symbolischen Repräsentation für distinkte natürliche

Sprachen zuzuordnen.

Die von Habermas vorgenommene Trennung in Sprechakt und kommunikative Kompetenz zum einen und Satz sowie linguistische Kompetenz zum anderen und die Bestimmung ihres Verhältnisses als Ergänzungsverhältnis wird in ihrer Problematik durch die Ausführungen von Searle deutlich:

> "... daß eine Sprachtheorie ... Teil einer Handlungstheorie ist, und zwar einfach deshalb, weil Sprechen eine regelgeleitete Form des Verhaltens ist. Als regelgeleitet weist das Sprechen formale Züge auf, die eine selbständige Untersuchung zulassen. Aber eine Untersuchung, die nur diese formalen Züge berücksichtigte, ohne ihre Rolle in Sprechakten einzubeziehen, würde einer Untersuchung des Geld- und Kreditsystems von Volkswirtschaften gleichen, die die Rolle von Geld und Kredit in wirtschaftlichen Transaktionen vernachlässigte. Über die Sprache läßt sich vieles sagen, ohne daß man Sprechakte untersucht, aber jede solche rein formale Theorie ist notwendigerweise unvollständig. Das wäre so, als ob man das Baseballspiel untersuchte und es nur als formales System von Regeln und nicht als Spiel begriffe." (Searle 1971, 31; vgl. Searle 1974)

Wenn man aber das formale System von Regeln, nach denen Sätze erzeugt werden, nicht bloß formal als wesentlich formal-syntaktische Regeln zur Erzeugung von Ketten sprachlicher Zeichen faßt, sondern in seinem konstitutiven Teil als sematisch-pragmatische Regeln zur Erzeugung möglicher dialogischer Beziehungs- und möglicher Erkenntnisstrukturen interpretiert, dann müssen die Regeln von Sprechakten denen von Sätzen entsprechen; denn - unter der Voraussetzung der Ausdrückbarkeit - bedeutet jede aufrichtige Äußerung eines sinnvollen Satzes den Vollzug eines durch die Äußerung dieses Satzes bestimmten Sprechaktes und umgekehrt wird der Vollzug jedes Sprechaktes durch die Äußerung eines bestimmten sinnvollen Satzes (bzw. mehrerer Sätze) organisiert (vgl. Searle 1971, 32). Wird demgegenüber die Kategorie Satz als eine formale, von der Dimension Sinn/Bedeutung abgelöste Symbolstruktur mit einem eigenständigen Erzeugungsprozeß verstanden, die erst sekundär zu sinnvollen Äußerungen, Sprechakten transformiert wird, dann wird die Einheit von Struktur und Funktion wie sie im Sprechaktbegriff und dem ihm von Searle zugeordneten Satzbegriff konzipiert ist, auseinandergerissen. So gesehen können aber auch Satz und

Sprechakt und die ihnen bei Habermas zugeordneten Kompetenzen nicht sinnvoll als einander ergänzende Aspekte der Sprachkommunikation verstanden werden; mit ihrer theoretischen Scheidung sind vielmehr theoretisch prinzipiell unterschiedliche und einander sich diskreditierende Zugänge zum Problem der Sprachkommunikation entworfen.

Der zweite Einwand gegen das Konstrukt kommunikativer Kompetenz richtet sich gegen die Bestimmung der pragmatischen Universalien als sprachstrukturell institutionalisierter Idee herrschaftsfreier Kommunikation, deren die Menschengattung als einer emanzipatorischen Potenz inne sein soll. Qua kommunikativer Kompetenz sind die erzeugten Sprechsituationen nach Habermas zugleich Antizipationen herrschaftsfreier Kommunikation und als solche durch die realen gesellschaftlichen Beschränkungen hindurch und über sie hinweg auch wirksam als Rationalisierungsprozesse von Herrschaft. Die realen Restriktionen dieser idealen Kompetenz werden als nur kontingente Randbedingungen bestimmt, welche die realen Strukturen der Rede als Performanz bestimmen.

Dagegen ist einzuwenden, daß weder der Prozeß der Rationalisierung von Herrschaft primär als ein kommunikativer Prozeß der Normenkritik, orientiert an den gesellschaftlichen Ideen von Freiheit, Gleichheit usw. verstanden werden kann, noch die Restriktionen in der Aktualisierung der auf Herrschaftsrationalisierung gerichteten Kompetenz als bloß empirisch kontingente Bedingungen begriffen werden können. Denn der gesellschaftlich formbestimmte Reproduktionsprozeß als ein gleichzeitiges Herrschaftsverhältnis ist als Resultat des in bestimmter Form vermittelten gesellschaftlichen Arbeitsprozesses durch systematische historisch-gesellschaftliche Beschränkungen der Möglichkeit seiner Veränderung bestimmt, die sich aus der dem gesellschaftlich-historischen Aneignungsgrad der subjektiven und objektiven Natur entsprechenden Gebrauchswert- und Kooperationsstruktur sowie aus den in ihnen objektivierten handlungsrelevanten Bedeutungen ergeben und die nicht durch kommunikativ vermittelte Normenkritik überwunden werden können. Zudem sind die gesellschaftlichen Kritikpotentiale ohnehin nicht in allgemeinen Ideen, sondern in kollektiven Leidensprozessen und konfligierenden

Interessen fundiert. Insoweit sich nämlich die gesellschaftlichen Beziehungen als eine den gesellschaftlichen Subjekten gegenüberstehende sachliche Gewalt darstellen, die dem Entwicklungsgrad der durch Arbeit vermittelten Aneignung der objektiven Natur und Entfaltung des gesellschaftlichen Charakters der subjektiven Natur entspricht, ist Rationalisierung von Herrschaft nicht kommunikativ, durch Diskurse konstituiert und möglich, vielmehr ist sie primär abhängig vom Entwicklungsgrad und der gesellschaftlichen Entwicklungsform der Produktivkräfte, den mit ihnen gesetzten gesellschaftlichen Widersprüchen, kollektiven Leidensprozessen und den Möglichkeiten ihrer Lösung. Diese in der gesellschaftlichen Existenz handelnder Subjekte gesellschaftlich-historisch bedingten Restriktionen und Potenzen der Rationalisierung von Herrschaft als systematische Beschränkungen, die dem gesellschaftlichen Sein der Subjekte nicht äußerlich sind, sondern dessen historische Entwicklungsform darstellen, können sinnvoll ebensowenig als nur empirische performanzbestimmende Restriktionen gegenüber der idealen, auf Mündigkeit gerichteten kommunikativen Kompetenz begriffen werden, wie Herrschaft und ihre Rationalisierung nach dem Paradigma des kommunikativen Handelns, abgelöst von dem gesellschaftlich formspezifischen Arbeitsprozeß und seinen Vergegenständlichungen begriffen werden kann. Die Unterscheidung in eine die Bedingung der Möglichkeit von Intersubjektivität und Aufklärung setzende kommunikative Kompetenz und in eine durch empirische, kontingente Randbedingungen nur restringierte Performanz zur Erzeugung von Intersubjektivität und Aufklärung und damit das Konstrukt der kommunikativen Kompetenz als solches ist erkenntniskritisch unbrauchbar. Denn die Bedingung der Möglichkeit von Herrschaftsrationalisierung ist nicht auf der Abstraktionsebene von Subjekten als kommunikationsfähigen Subjekten - wie im Kompetenz-Konstrukt - bestimmbar, zu der sich deren entwickelte Gesellschaftlichkeit als Bedingung der Aktualisierung der Kompetenz im Sinne einer bloßen Kontingenz verhält (und damit Gesellschaft überhaupt zu einem kontingenten "Faktum" wird); die gesellschaftlichen Bedingungen dieser Aktualisierung als Performanz sind nämlich nicht allein dem

Subjekt äußerliche Restriktionen, sondern sie sind seiner gesellschaftlichen Existenz entsprechend gesellschaftliche Bedingungen der Möglichkeit von Herrschaftsrationalisierung.

In diesen durch den gesellschaftlich formbestimmten Arbeitsprozeß objektiv gesetzten und systematischen Schranken sind die Restriktionen für kommunikative, durch Diskursprozeduren zu vermittelnde Aufklärungsprozesse begründet. Denn durch diese Schranken werden auch die gesellschaftskritischen Potenzen kommunikativ vermittelter kollektiver Lernprozesse restringiert. Die gesellschaftlichen Bedingungen von Konflikten und ihrer Lösung werden insoweit mystifiziert, als Gesellschaft primär als ein Kommunikationszusammenhang begriffen wird, dessen Herrschaftsstrukturen und Konlikte wesentlich in kommunikativen Diskursen durch die Logik von Rede und Gegenrede auflösbar erscheint. Diese kommunikative Aufhebung bzw. Bearbeitung von Herrschaft in Form von praktischen Diskursen kann vielmehr nur als das geschichtliche Resultat begriffen werden, durch welches sich die Gesellschaft erst als ein durch das bewußte Zusammenwirken der Subjekte bestimmter Reproduktionsprozeß konstituiert (1).

Der dritte Einwand gegen das Konstrukt kommunikativer Kompetenz bezieht sich auf die empirische Relevanz der mit den pragmatischen Universalien bezeichneten sprachabhängigen kategorialen Differenzierungsmöglichkeiten des Verwendungssinnes von Äußerungen zur Erzeugung von Intersubjektivität, d.h. interpersonell abgestimmter Bedeutungen. Nicht nur konstituieren sich die in den pragmatischen Universalien aufgehobenen affektiv-kognitiven Differenzierungen nicht sprachlich , vielmehr reflektieren sie sich in ihnen nur symbolisch;

---

(1) Die Bedingung der Möglichkeit eines Rationalisierungsprozesses von gesellschaftlicher Herrschaft durch Kommunikation wird in der Habermasschen Gesellschaftstheorie als Kommunikationstheorie gerade abgelöst von den gesellschaftlich-historischen Bedingungen der Realisierbarkeit von praktischen Diskursen, sie wird nur reflexionsphilosophisch bestimmt (vgl. Habermas 1968; Habermas 1971).

sondern diese allgemeinen kognitiv-affektiven Differenzierungen sind auch unter bestimmten, mit dem Identitätskonzept strukturell gekennzeichneten Handlungsbedingungen unzureichende Bestimmungen der für die Erzeugung der balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen notwendigen kognitiv-affektiven Prozesse. Mit dem Konstrukt er kommunikativen Kompetenz sind somit auch nicht die spezifischen kognitiv-affektiven, symbolisch sich vermittelnden Prozesse bestimmt, die gesellschaftlich notwendig sind zur Verarbeitung der strukturellen gesellschaftlichen Anforderungen. In empirischen gesellschaftlichen Handlungszusammenhängen eines in differenzierten, instabilen und inkonsistenten Rollen sich vermittelnden formspezifischen Reproduktionsprozesses reicht es nicht aus, daß die Subjekte lediglich über die mit den Dialogrollen bzw. Universalien (vgl. Habermas 1971, 137) bezeichneten Dimensionen von Sein und Schein, Wesen und Erscheinung sowie Sein und Sollen verfügen, mit denen der Verwendungssinn symbolisch repräsentierter Bedeutungen in Sprechakten überhaupt modifiziert und kritisiert und Wahrheit von Erkenntnis in Frage gestellt werden kann ; denn die kognitiv-affektiven Prozesse zur Erzeugung interpersonell, durch symbolische Repräsentation in Form von Sprechakten abgestimmter Bedeutungen erfordern vielmehr eine Differenziertheit und Flexibilität des von den Subjekten angeeigneten Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination bzw. Umstrukturierung, die den zunehmenden gesellschaftlichen Differenzierungen der Handlungsbedingungen, den in ihnen objektivierten Bedeutungen entsprechen und die jene für Ich-Identität als Bedingung sozialen Handelns notwendigen Empathie-, Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen organisieren.

Erst mit diesem Rückbezug der im Ich-Identitätskonzept gefaßten kommunikativen Vermittlungsprozesse gesellschaftlicher Verarbeitungsleistungen auf die sie konstituierenden kognitiv-affektiven Prozesse ist eine Bestimmungsebene erreicht, die die objektive gesellschaftliche Relevanz kommunikativer Prozesse und Fähigkeiten anzugeben erlaubt; damit ist zugleich die Grundlage für eine gesellschaftlich angemessene Be-

stimmung von Zielen und Mitteln ihrer Entwicklung in gesellschaftlich organisierten Lernprozessen gegeben.

Zusammengefaßt kann damit die gesellschaftliche Relevanz der im Ich-Identitätskonzept begriffenen kommunikativen Vermittlungsfähigkeiten für die Veränderung gesellschaftliche organisierter Lernprozesse bestimmt werden :

Die kognitiv-affektive Flexibilität und Differenziertheit des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen und Operationen, die das semantisch-pragmatische Potential der Symbolfunktion, d.h. der symbolisch in Form von Sprechakten und intrapersonalen Denkprozessen sich vermittelnden Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz bestimmen, bezeichnen die gesellschaftlich relevanten Ziele, auf die hin die Zielbestimmungen von gesellschaftlich organisierten Lernprozessen und insbesondere von kommunikativ orientierten Lernprozessen im Zuge der Anpassung des Bildungssystems an die gesellschaftlichen Lern- und Handlungsanforderungen ausgerichtet werden müssen. Wenn es nämlich in gesellschaftlich organisierten Lernprozessen neben der Entwickkung lernbereichsspezifischer Fähigkeiten zunehmend mehr auf die Herausbildung einer allgemeinen Lernfähigkeit und eines flexiblen Handlungspotentials ankommt, dann wird die Entwicklung eines affektiv und kognitiv differenzierten und flexiblen Bedeutungssystems des Subjekts zu einer wesentlichen Aufgabe gesellschaftlich organisierter Erziehungs- und Lernprozesse; denn erst mit der Herausbildung eines solchen Bedeutungssystems entwickeln sich im Subjekt jene, die balancierende Ich-Identität bestimmenden Fähigkeiten der Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, durch die das Subjekt die gesellschaftlichen Lern- und Handlungsanforderungen ihrer Struktur nach verarbeiten kann und diese Verarbeitungsprozesse auch in den entsprechenden sprachlich-kommunikativen Prozessen vermitteln kann.

Die Anpassungsfähigkeit der Subjekte als Fähigkeit zur Verarbeitung gesellschaftlich formbestimmter Reproduktionsbedingungen in Form sich differenzierender und verändernder Rollenanforderungen kann zunehmend nicht mehr durch die Ver-

mittlung von fixen Leitbildern, festumgrenzten Rollennormen und eng umgrenzten Handlungsfeldern als Rollenkontexten zugeordneten Wissensbeständen gewährleistet werden, sie erfordert vielmehr die mit der Ich-Identität bezeichneten Fähigkeiten der flexiblen Verarbeitung gesellschaftlicher Rollenanforderungen; ebenso kann das dazu notwendige Kommunikationspotential als gesellschaftlich notwendige Kommunikationsfähigkeit zunehmend nicht mehr durch kommunikativ orientierte Lernprozesse vermittelt werden, in denen die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit wesentlich als Aneignung bestimmter normativer Sprachmuster (etwa der Hochsprache), normativ abgegrenzter sprachlicher Fertigkeiten oder auch als Ausweitung einer formalen Regelkompetenz organisiert wird, also wesentlich abgetrennt ist von in Sprechakten und intrapersonalen Denkprozessen symbolisch sich vermittelnden kognitiv-affektiven Prozessen. Die gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale, die ihrer allgemeinen Struktur nach mit dem Konzept balancierender Ich-Identität bestimmt sind, erfordern vielmehr, die Kommunikationsfähigkeit als die in Sprechakten und inneren Denkprozessen symbolisch sich vermittelnden Empathie-Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen zu entwickeln, vermittels deren Subjekte die gesellschaftlichen Anforderungen erst verarbeiten können und die sich mit der Herausbildung eines kognitiv und affektiv flexiblen Systems von Bedeutungen und von Operationen zur Bedeutungskoordination im Subjekt konstituieren.

Unter dem Druck wachsender gesellschaftlicher Lernanforderungen entsteht die Notwendigkeit, dysfunktionale Verhaltenspotenzen und Orientierungen in Form konfliktverleugnender Deutungsmuster, statischer Selbstdefinitionen und affektiv-kognitiver Inflexibilität bei der Verarbeitung sich differenzierender, instabiler und mit Konfliktpotentialen beladener Rollen zu minimieren; diese dysfunktionalen Handlungspotentiale, die sowohl durch die Lerninhalte als auch die sozialen Lernformen vermittelt werden, werden in kommunikativ orientierten Lernprozessen, in denen die Kommunikationsfähigkeit entwickelt werden soll, vor allem dadurch befördert, daß Prozesse sprachlicher Aktivität wesentlich von ihrer Funktion in Handlungsprozessen und in ihrer Funktion in den ihnen zugrunde

liegenden kognitiv-affektiven Prozessen der Umstrukturierung handlungsleitender Bedeutungen abgelöst werden und in Form von normativen Sprachmuster (oder einer formalen Regelkompetenz) zu einer autonomen Bildungspotenz hypostasiert werden. Mit der Hypostasierung der Sprache zu einer autonomen Bildungsmacht, in der das sozial-kollektive Symbolsystem unabhängig von den real unterschiedlichen sozialen und kognitiv-affektiven Bedingungen seines Funktionierens und von den in ihm repräsentierten Bedeutungen als Mittel und Ziel des Lernens eingesetzt wird, wird nicht nur die gesellschaftlich relevante kognitive Differenzierung sozialer Wahrnehmung eingeschränkt; sondern mit der unbegriffenen Ineinssetzung sprachlicher Symbolisierungsprozesse mit der kognitiv-affektiven Aneignung der symbolisch repräsentierten Organisation von Bedeutungen wird auch die Entwicklung der kognitiv-affektiven Flexibilität und Differenziertheit des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen als Bedingung der symbolisch sich vermittelnden Empathie-, Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen behindert. Der gesellschaftliche Druck, die subjektive Verarbeitungsfähigkeit gesellschaftlicher Veränderungen und die dazu notwendigen kommunikativen Fähigkeiten zu vergrößern, treibt daher die Ablösung der an bestimmten Sprachnormen bzw. an einem abstrakten System Sprache kommunikativ orientierten Lernprozesse hervor; denn in diesen Formen des Lernens kann die D i f f e r e n z zwischen der im sprachlichen Symbolsystem vermittelten R e p r ä s e n t a t i o n von koordinierten Bedeutungen und dem kognitiv-affektiven P r o z e ß der K o o r d i n a t i o n von Bedeutungen nicht produktiv im Sinne der Anhebung der kognitiv-affektiven Fähigkeiten der Verarbeitung gesellschaftlicher Bedingungen sozialen Handelns aufgehoben werden. Dies ist der gesellschaftliche und stoffliche Hintergrund, durch den faktische Veränderungen kommunikativ orientierter Lernprozesse und theoretische Zugriffe auf das Problem Kommunikation weitgehend determiniert sind, durch den der gesellschaftliche Druck bestimmt ist, in kommunikativ orientierten Lernprozessen die Funktionen sprachlich-kommunikativer Aktivität stärker zu beziehen auf ihren Funktionszusammenhang in den symbolisch sich vermittelnden affektiv-

kognitiven Prozessen der Koordination und Abstimmung von Bedeutungen in Prozessen sozialen Handelns. Dies erfordert, daß die Prozesse sprachlich-kommunikativer Aktivitäten im Lernprozeß auf die jeweiligen gesellschaftlichen Inhalte affektiv-kognitiver Prozesse der Verarbeitung gesellschaftlich relevanter Lernerfahrungen gerichtet werden müssen, also selber stärker als ein integraler Bestandteil eines affektiv-kognitiven Gesamtverhaltens organisiert werden müssen. Diese wachsende Relevanz der Inhalte affektiv-kognitiver, sich in Sprechakten oder inneren Denkprozessen symbolisch vermittelnder Prozesse wird jedoch mit der zunehmenden gesellschaftlichen Bedeutung der die Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz konstituierenden kognitiven und affektiven Flexibilität und Differenziertheit des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination zugleich zu einem verschwindenen Moment; denn die für die Verarbeitung der strukturellen Anforderungen sozialen Handelns erforderlichen Fähigkeiten erweisen sich im Begriff der balancierenden Ich-Identität gerade nicht als durch bestimmte Inhalte definiert; sie bestehen vielmehr in einer kognitiven und affektiven Flexibilität des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen und von Operationen zu ihrer Koordination und der dadurch vermittelten Offenheit der Subjekte für zukünftige und mögliche gesellschaftliche Handlungsanforderungen. Diese Offenheit bewährt sich in den identitätsbestimmenden Fähigkeiten zur Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz.

Mit den bisherigen Ausführungen ist der Inhalt gesellschaftlich relevanter Kommunikationsfähigkeit in bezug auf die identitätsvermittelnden Fähigkeiten charakterisiert worden und damit ist auch das Ziel der auf die Entwicklung dieser kommunikativen Fähigkeiten gerichteter Lernprozesse bestimmt worden: In ihnen ist ein kognitiv und affektiv flexibles und differenziertes System von subjektiv verfügbaren Bedeutungen zu entwickeln, das den sprachlich-kommunikativen und identitätsvermittelnden Fähigkeiten als semantisch-pragmatisches Potential zugrunde liegt. Für den Fort-

gang der Arbeit stellt sich nun die Frage, wie denn genetisch sich diese Flexibilität und Differenziertheit des Systems subjektiv angeeigneter Bedeutungen herausbildet. Diese Frage ist nun in den folgenden Kapiteln zu untersuchen. Die Beantwortung dieser Frage ist nicht nur von theoretischer Relevanz, sondern auch von praktisch-gesellschaftlicher Relevanz für die wissenschaftliche Aufklärung und Anleitung von Lernprozessen, d.h. für eine rationale Organisation von Lernprozessen, in denen die gesellschaftlich notwendigen Handlungspotentiale zu entwickeln sind.

3. Ich-Identität und die Genese der Aneignung von Bedeutungen I: Zur Entwicklungslogik von Bedeutungen in ihrer kognitiven Dimension und zur Funktion sprachlich-kommunikativer Prozesse - Eine kognitivistisch-entwicklungspsychologische Rekonstruktion

3.1. Das Ausgangsproblem

Im Folgenden wird die Frage zu untersuchen sein, wie sich die Flexibilität und Differenzierung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystens als semantisch-pragmatisches Potential der kognitiven und sozial-kommunikativen Sprach- bzw. Symbolfunktion herausbildet, das der sprachlich-kommunikativen Vermittlung balancierender Ich-Identität konstituierend und determinierend zugrunde liegt, einer Vermittlung, die in Form von sprachlich vermittelten intrapersonellen Denkprozessen und in Sprechakten vermittelten interpersonellen Abstimmungsprozessen von Bedeutungen vollzogen wird. Dabei sind jene Ausführungen differenzierend aufzunehmen und begründend weiterzuführen, die im Zusammenhang der Explikation des Bedeutungsbegriffs, des subjektiven Aneignungsprozesses von Bedeutungen und des Verhältnisses von Bedeutung und Symbol bislang entwickelt wurden.

Der Aneignungsprozeß von Bedeutungen wurde bisher begriffen als kognitive und affektive Schematisierung, die aus den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen des Subjekts resultiert. Durch diese Schematisierungen der sozialen und gegenständlichen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten, die als gesellschaftliche Gegebenheiten Resultat gesellschaftlich formspezifischer Tätigkeiten, formspezifischer Arbeitsprozesse sind, strukturieren sich diese Gegebenheiten f ü r das Subjekt als das Gesamt der potentiell auf sie beziehbaren Handlungen. Symbolisierungsprozesse wurden als Repräsentationen von Bedeutungen, die auf die sozialen und gegenständlichen Handlungsbedingungen bezogen sind, begriffen, und es wurde hervorgehoben, daß durch diese Symbolisierungsprozesse die Bedeutungen als Handlungsschemata und ihre Koordinationen zwar aus ihrer Abhängigkeit von den materiellen Handlungen und Aktionen, die sich im unmittelbaren Kontakt mit den Gegebenheiten vollziehen, gelöst werden, indem diese Handlungen über die Symbolisierung der Be-

deutungen und ihrer Koordinationen in symbolisch vermittelte Denkprozesse und kommunikative Sprechakte überführt werden. Es wurde aber gleichzeitig hervorgehoben, daß durch diese symbolische Transformation der Handlungen das Potential möglicher Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen nicht konstituiert wird, sondern dieser Transformation stets vorausgesetzt ist.

Diesen Thesen über Bedeutungen, Bedeutungskoordinationen und deren Symbolisierung muß nun die Darstellung der Herausbildung von Bedeutungen im Subjekt und ihrer Entwicklung zu flexiblen und differenzierten Gesamtsystemen folgen, indem ihre Genese aus Handlungsbeziehungen begründet wird. Dementsprechend hat sich diese Darstellung an einem Theorieparadigma zu orientieren, in dem Handlungsbeziehungen zwischen Subjekt und sozialer sowie gegenständlicher Umwelt als konstitutiv für die Entwicklung, d.h. den subjektiven Aneignungsprozeß von Bedeutungen begründet wird und in dem die Funktion von Symbolisierungsprozessen in Form innerer Denkprozesse oder sozial-kommunikativer Sprechakte in Abhängigkeit von den in Handlungsprozessen angeeigneten Bedeutungen bestimmt wird (1).

Diese Theorie sollte gleichzeitig genetisch sein, d.h. sie sollte Differenzierung und wachsende Flexibilität von Bedeutungen als Resultat jeweils vorausgehender Stufen der aus Handlungsbeziehungen resultierenden Differenzierung und Flexibilität von handlungsleitenden Bedeutungen erklären; denn nur so ist sicherzustellen, daß eine Erklärung entwickelter Fähigkeiten, der

---

(1) Eine Darstellung dieser Entwicklung im Kontext empirischer Sozialisationsforschung, deren Untersuchungen gängigerweise für Entwicklungsbeschreibungen der kognitiv-affektiven Fähigkeiten zu Empathie, Rollendistanz und Ambivalenztoleranz herangezogen werden, ist für diese Aufgabe von nur nachgeordneter Relevanz, denn in derartigen Analysen werden Dimensionen wie unterschiedliches Erziehungsverhalten und unterschiedliche Erziehungsziele zur Erklärung von Entwicklungsprozessen im Sozialisationsprozeß herangezogen, ohne daß die allgemeinen Entwicklungsprozesse und deren Strukturen untersucht würden, auf deren Hintergrund unterschiedliche Erziehungsstile und -ziele überhaupt erst in ihrer Wirkung und in ihrem Erklärungswert für bestimmte Entwicklungsresultate bestimmt werden können. Vgl. dazu Kohlberg 1974.

Beziehung zwischen kognitiven und affektiven Prozessen und Symbolisierungsprozessen nicht nur auf supponierten Annahmen beruht, sondern aus deren entwicklungsmäßigen Voraussetzungen auch begründet werden kann.

Indem die Entwicklungsbedingungen von Bedeutungen und deren Entwicklung zu flexiblen und differenzierten Gesamtsystemen entlang eines solchen Theorieparadigmas dargestellt werden, können gleichzeitig mit der Darstellung der Entwicklung flexibler und differenzierter Bedeutungssysteme die bisher weitgehend begrifflich und strukturell begründeten Thesen auch in ihrem empirischen Gehalt erwiesen werden; dies betrifft vor allem die Hauptthese, daß nämlich die kognitiv-affektive Flexibilität und Differenziertheit des durch Handlungsbeziehungen angeeigneten Bedeutungssystems das semantisch-pragmatische Potential symbolisch vermittelter Denkprozesse und kommunikativer Sprechakte konstituiert, vermittels derer die für soziale Handlungsprozesse notwendigen Empathie-, Rollendistanz- und Ambiguitätstoleranzleistungen in symbolischer Form vermittelt werden.

Die am weitesten ausgearbeitete Theorie, die systematisch die Stufen der Entwicklung von Bedeutungssystemen als durch bestimmte Strukturen gekennzeichnete kognitive Entwicklungsphasen zu rekonstruieren sucht und diese Stufen als kognitive Strukturen in ihrer genetischen Abfolge als aus Handlungsprozessen resultierende Verarbeitungspotentiale von Problemen zwischen dem Subjekt und der gegenständlich-sozialen Umwelt als Objekt bestimmt, ist die genetische kognitivistische Entwicklungspsychologie von J. Piaget.

Diese Theorie enthält allerdings nicht geklärte Leerstellen und problematische Generalisierungen; diese bestehen insbesondere in der ungenügenden Berücksichtigung der durch die gesellschaftlich formbestimmten sozialisierenden Handlungsprozesse gebildeten a f f e k t i v e n Regulierungen der Erkenntnis- und Handlungsprozesse des Subjekts. Gleichwohl kann diese Theorie doch aufgrund ihres systematischen Erklärungscharakters als eine fundierte inhaltliche Rekonstruktion der systematischen Bedingungen k o g n i t i v e r Strukturbildung im Subjekt, d.h. der Entwicklung der Differenzierung und wachsen-

den Flexibilität eines Systems von handlungsleitenden und handlungsstrukturierenden k o g n i t i v e n Bedeutungen im Subjekt sowie der Funktion der Symbolisierungsprozesse bei dessen Herausbildung bestimmt werden.

Sie ist dabei aber um jene Einsichten zu ergänzen bzw. zu korrigieren, die sich vor allem im Kontext der psychoanalytischen Theorie über die Funktion der affektiven Prozesse und ihre Formung durch die sozialisierenden Handlungsprozesse formulieren lassen (vgl. 4. Kapitel) (1).

Wenn auch die Piagetsche Theorie - wie übrigens auch die psychoanalytische Theorie - in einer anderen Perspektive als der Konkretisierung des Ich-Identitätskonzepts entworfen ist, enthält sie doch relevante Erkenntnisse für eine genetische Konkretisierung dessen, was als balancierende Ich-Identität und als Flexibilität des angeeigneten Bedeutungssystems bestimmt wurde. Dies ist für die Fragestellung dieser Arbeit deshalb besonders wichtig, weil im Rahmen des dargestellten Identitätskonzeptes und der Rollentheorie bei der Bestimmung der subjektiven Bedingungen sozialen Handelns von allen Bestimmungen der Herausbildung dieser subjektiven Bedingungen bzw. von Subjektivität abstrahiert wird. Die Theorie Piagets läßt sich demnach im Sinne einer genetischen Konkretion des entwickelten Konzepts von Ich-Identität einführen; dies gilt ebenso für die psychoanalytische Theorie.

Im Folgenden soll deshalb mit Bezug auf die Theorie Piagets der Prozeß und die Struktur der kognitiven Entwicklung in einer Rekonstruktion der Bedingungen und der Prozesse der Herausbildung eines flexiblen und differenzierten Bedeutungssystems dar-

---

(1) Die Darstellung psychoanalytischer Erkenntnisse für die hier interessierende Problemstellung wird dabei zeigen, daß die psychoanalytische Theorie in der Erklärung der Herausbildung erkenntnis- und handlungsstrukturierender affektiver Subjektstrukturen mit der Piagetschen Theorie darin konvergiert, daß die Entwicklung von Subjektstrukturen wie in der Theorie Piagets als Resultat der Subjekt-Objekt-Handlungen bzw. Interaktionen bestimmt wird.

gestellt werden, und zwar unter zwei für die Fragestellung wichtigen Aspekten:

Zum einen ist der Problemaspekt zu verfolgen, wie sich die kognitive Flexibilität und Differenziertheit des Bedeutungssystems in seiner subjektiven Aneignung herausbildet, da diese nicht nur eine wesentliche Bedingung für die Erzeugung der sozialem Handeln überhaupt vorausgesetzten Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen ist, sondern auch eine spezifische Bedingung für die Erzeugung jener auf die balancierende Ich-Identität gerichteten balancierenden Komplementarität.

Zum anderen ist die für Lernprozesse relevante Explikation und Begründung der im vorigen Kapitel entwickelten Feststellung zu leisten, die folgendes besagt: Die symbolisch-kommunikativ sich vermittelnden Prozesse zur Organisation von sozialen Anpassungsleistungen, die als Einheit von Symbolisierungsprozessen und den kognitiv-affektiven Prozessen der flexiblen Umstrukturierung und Koordination von Bedeutungen zu begreifen sind, werden nicht durch den Erwerb von Symbolisierungsfähigkeiten im Sinne des Beherrschens sprachlicher Regeln oder durch symbolische Belehrungen für das Subjekt verfügbar, sondern sie werden allein durch die Aneignung der kognitiven und affektiven Flexibilität und Differenziertheit des subjektiv verfügbaren Systems von Bedeutungen und Operationen erworben, weil dieses System das begrenzt bzw. bestimmt, was an Bedeutungen sprachlich-symbolisch repräsentiert werden kann.

3.2. Zur Struktur der Entwicklungstheorie von Piaget

Bevor die genannten Fragen im Rahmen der Piagetschen Theorie genauer verfolgt und bearbeitet werden, soll zunächst die allgemeine Struktur der Entwicklungstheorie Piagets skizziert werden:

Die Theorie Piagets läßt sich ganz allgemein als eine genetische Erkenntnistheorie charakterisieren; die Entwicklungsstufen der Erkenntnis hat Piaget vor allem als Entwicklungsstufen der Intelligenz untersucht.

Diese Genese der Erkenntnisfähigkeit ist nun von Bedeutung

für die im Rahmen dieses Kapitels interessierende Frage, wie sich ein flexibles und differenziertes System subjektiv verfügbarer Bedeutungen herausbildet, das die Handlungsfähigkeit des Subjekts unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen begründet. Denn die Genese der Erkenntnisfähigkeit besteht - wie zu zeigen sein wird - in der Herausbildung eines flexiblen Systems kognitiver Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination, durch die die Handlungsfähigkeit der Subjekte in einer durch soziale und gegenstandsbezogene Bedeutungen strukturierten gesellschaftlichen Umwelt erst sich konstituiert; und zwar in dem Sinne, daß die Herausbildung der Erkenntnisfähigkeit der Subjekte diese erst zu einer wenigstens durch ihre Subjektstruktur nicht verzerrten, also dezentrierten Erkenntnis der gesellschaftlichen Realität und der in ihr durch gesellschaftlich formspezifische Arbeitsprozesse objektivierten Bedeutungen befähigt, ohne daß dadurch allerdings die durch die historisch-gesellschaftliche Form der Arbeit bestimmten objektiven gesellschaftlichen Restriktionen der Erkenntnis der gesellschaftlichen Realität und ihrer objektiven Bewegungsgesetze aufgehoben würden (1).

Diese durch die Subjektstruktur bestimmte Objektivität der Erkenntnis, die darin besteht, daß das Subjekt die Realität nicht allein von seinem eigenen Standpunkt aus betrachtet, sondern diesen in einem System von aufeinander bezogenen, koordinierten Perspektiven der Handlung organisiert und dezentriert, ist die kognitive Bedingung dafür, daß die Subjekte soziale und gegenstandsbezogene Aspekte der Handlungen im Prozeß sozialen

---

(1) Hiermit ist wieder das Problem angesprochen, daß die Handlungspotentiale ebenso wie die Erkenntnispotentiale gesellschaftlicher Subjekte nicht allein in einer auf das Subjekt bezogenen Perspektive bestimmt werden können, weil dies eine unvernünftige Abstraktion ist, die, was die objektiven Erkenntnismöglichkeiten betrifft, von der gesellschaftlichen Existenz der Subjekte, die selbst Moment ihrer Subjektivität ist, abstrahiert. Piaget selbst reflektiert die gesellschaftlichen Bedingungen, d.h. der nicht nur im isolierten Subjekt begründeten Erkenntnis unter dem Problem des soziozentrischen Denkens bzw. der objektiven Erkenntnis (vgl. Piaget 1973d, 224ff., 236). In diesem Abstraktionsproblem wiederholt sich die Kompetenz-Performanz-Problematik, die im zweiten Kapitel bereits diskutiert wurde.

Handelns durch aufeinander bezogene, komplementäre handlungsleitende Bedeutungen strukturieren können. Diese Objektivität der Erkenntnis erst befähigt das Subjekt, die gesellschaftlich objektivierten sozialen und gegenstandsbezogenen Bedeutungen zu berücksichtigen und ermöglicht so auch erst die für die Ich-Identität notwendige Berücksichtigung und flexible In-Beziehung-Setzung der Bedeutungen, die in den Handlungsgegebenheiten objektiviert sind, mit den jeweils subjektiv relevanten und handlungsleitenden Bedeutungen.

Die Entwicklung dieser Erkenntnisfähigkeit ist jedoch nicht nur eine allgemeine Bedingung der Handlungsfähigkeit und der Möglichkeit der balancierenden Ich-Identität. Denn in ihrer entwickeltsten Form stellt die Erkenntnisfähigkeit als Fähigkeit des Subjekts, sich durch formale Operationen auf subjektive oder äußere Realitäten nicht nur als wirkliche, sondern auch als nur mögliche zu beziehen, nicht nur eine allgemeine Bedingung systematischer Erkenntnis dar, sondern zugleich eine spezifische Bedingung zur Aufrechterhaltung balancierender Ich-Identität und zur Erzeugung der sie charakterisierenden balancierenden Komplementarität. Die Erzeugung balancierender Komplementarität als gesellschaftlich formspezifisches Handlungserfordernis und Bedingung balancierender Ich-Identität erfordert nämlich, daß das Subjekt im Prozeß sozialen Handelns sich nicht nur auf reale oder konkret zu antizipierende gegenständliche und soziale Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen bezieht, sondern sich prinzipiell offen hält für das nur Mögliche und Zukünftige. Dies aber ist - wie in der Darlegung der Genese der Erkenntnisstrukturen deutlich zu machen ist - nur auf der Grundlage der Herausbildung einer kognitiven Subjektstruktur möglich, deren Genese Piaget unter dem Aspekt der Herausbildung der Erkenntnisfähigkeit als die entwickeltste, durch eine systematische Dezentrierung bestimmte Form der Intelligenz rekonstruiert hat.

Die Struktur kognitiver Prozesse, die diese systematische Dezentrierung der Erkenntnis aufweisen, hat Piaget in seiner genetischen Psychologie, die Teilstück einer genetischen und wissenschaftlichen Epistemologie ist (vgl. Piaget 1973c, 20f.),

als operationelle (1) Reversibilität bestimmt; damit bezeichnet er das wesentliche Merkmal der kognitiven Subjektstruktur der entwickelten Form des Denkens, der operationellen Intelligenz, die eine stabile, aber bewegliche Gleichgewichtsform in den Austauschprozessen des Subjekts mit der gegenständlich-sozialen Objektwelt, eine dezentrierte Erkenntnis der in ihr objektivierten Bedeutungen subjektiv erst möglich macht (2). Diese operationelle Reversibilität ist Resultat einer Entwicklung, die darin besteht, daß das Subjekt die soziale und gegenständliche Objektwelt nicht allein seinen sensomotorischen oder begrifflichen Handlungsschemata als subjektiv verfügbaren Bedeutungen assimiliert, sondern diese ebenso an die Realitätsgegebenheiten und die darin objektivierten Bedeutungen anpaßt, und zwar in einem kohärenten und widerspruchsfreien System von simultanen, nicht in der Zeit fortschreitenden Korrekturen, in dem jeder Erkenntnishandlung eine Inverse oder Reziproke zugeordnet und auf ein System von möglichen Transformationen bezogen ist.

> "Der Entwicklungsgang der Denkstrukturen, der von den angeborenen Reflexen ausgeht, über äußere Handlungs- und Wahrnehmungsschemata durch einen Verinnerlichungsprozeß zu Artikulationen und Regulationen der Vorstellungstätigkeit und schließlich zu den vollständig reversiblen Operationen des rationalen Denkens führt, ist in allererster Linie ein ununterbrochener Auflockerungsprozeß, durch den die relativ schwerfälligen und trägen äußeren Handlungen immer beweglicher gestaltet werden, bis sie in den verinnerlichten Operationen einen solchen Grad der Beweglichkeit erreichen, daß sie zeitlos schnell sich abspielen können." (Seiler 1968, 60)

Die entwickeltste Form der Reversibilität besteht also in "... höchster Beweglichkeit der verinnerlichten Handlungen. Die Grundtatsache der 'Reversibilisierung' ist ... die Mobilisierung der inneren Strukturen" (Seiler 1968, 61), d.h. des Systems

---

(1) Im folgenden wird der Terminus "operationell" vom Terminus "operativ" unterschieden, und zwar im Sinne von Furth (vgl. Furth 1972a,90ff.) und wird entsprechend in die Übersetzungen von Piaget-Texten, die hier z.T. ungenau sind, eingefügt. Im übrigen hat der Terminus operatorisch die gleiche Bedeutung wie operationell und operational.

(2) Zum Begriff der Reversibilität, der in Piagets Theorie einen zentralen Stellenwert hat, vgl. Seiler 1968,37ff.

von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination; vermittels dieses Systems erkennen die Subjekte die soziale und gegenständliche Objektwelt und die in ihnen objektivierten Bedeutungen, indem sie die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen in äußeren oder inneren Handlungen assimilieren und umgekehrt die subjektiv verfügbaren Bedeutungen durch ihre fortschreitende Differenzierung und ihre Koordination an die Handlungsgegebenheiten akkommodieren. Das, was Piaget als operationelle Reversibilität oder als operationale Intelligenz bestimmt hat, bezeichnet im wesentlichen die Flexibilität dieser Prozesse, wodurch diese als Denkprozesse sich erst unterschiedliche Aspekte des Erkenntnisobjektes gleichzeitig aneignen und sie zu einer kohärenten kognitiven Einheit formen können (1). Diese Reversibilität besteht in einem System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination; durch sie können die Bedeutungen in Form von Begriffen oder Handlungsschemata so beweglich und klassen- und relationslogisch kohärent koordiniert werden, daß die Unterordnung der Erkenntnisobjekte unter die so in sich und untereinander differenzierbaren Begriffe nicht mehr mit einer systematischen Zentrierung der Erkenntnis auf das Subjekt und mit der damit verbundenen Deformation der Erkenntnis der sozialen und gegenständlichen Objektwelt und der in ihr objektivierten Bedeutungen verbunden ist. Die Reversibilität ist also die konstitutive subjektive Bedingung einer objektiven Erkenntnis.

Für die Frage nach der Genese eines solchen differenzierten Systems von Bedeutungen und flexiblen, reversiblen Operationen zu ihrer Koordination sind im folgenden einige relevante Aspekte der Piagetschen Theorie zu verdeutlichen, die den Konstruktionsprozeß einer solchen durch Reversibilität bestimmten kognitiven Subjektstruktur und die Funktion von Symbolisierungsprozessen dabei, d.h. insbesondere die kognitive und sozial-kommunikative Symbolfunktion erhellen.

---

(1) Vgl. auch Montada (Montada 1970,24ff.) zu den Begriffen H a n d l u n g s f e l d, M o b i l i t ä t, P e r m a n e n z und S t a b i l i t ä t.

Dabei geht es nicht um eine der Differenziertheit der Piagetschen Theorie insgesamt angemessene Darstellung derselben, sondern um die Verdeutlichung der für die Prozesse wissenschaftlich angeleiteten Lernens relevanten Einsicht Piagets, daß die Aneignung einer kognitiven Struktur, die sich in einem flexiblen System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination niederschlägt, wesentlich durch die Tätigkeit und die Handlungen des Subjekts in bezug auf seine soziale und gegenständliche Objektwelt erarbeitet wird, und zwar als Resultat dieser Handlungsbeziehungen zwischen Subjekt und Objekt; dabei sind unter "Objekt" sowohl die dem Subjekt gegenübertretenden Subjekte als auch Objekte (Gegenstände) zu verstehen.

Darüberhinaus ist zu zeigen, daß die Entwicklung von Bedeutungen an die Handlungen oder Tätigkeiten des Subjekts gebunden ist und daß die sprachlich-symbolischen Vermittlungen in Form sozialer Lenkung oder Repräsentation dieser erkenntnisvermittelnden Tätigkeiten weder die Bedeutungen noch die kognitiven Strukturen, in denen diese als strukturierte Gesamtheiten organisiert sind, erzeugen können, obgleich sie für die Sozialisierung des Denkens notwendige Prozesse darstellen.

Insgesamt geht es also um die diesen Aspekten einheitliche These, daß die Aneignung kognitiver Strukturen, die als ein System von logisch kohärenten Operationen und Realkategorien der Kausalität, Substanz, Zeit und Raum erst die Handlungsfähigkeit und damit eine stabile, von Komplementarität (Reziprozität) getragene Beziehung des Subjekts zur gegenständlich-sozialen Objektwelt erzeugt, weder als eine sukzessive Entfaltung endogener Strukturen noch als eine passive soziale Prägung, sondern als ein durch die Handlungen des Subjekts selbst erzeugter Konstruktionsprozeß zu verstehen ist, und es geht zudem darum zu begründen, daß bei diesem Konstruktionsprozeß die sprachlich-symbolisch vermittelten Erfahrungen und Steuerungen nur eine notwendige, aber keine hinreichende Funktion haben.

Für das Problem des Lernens, insbesondere wenn es um die Aneignung allgemeiner Lerndispositionen geht, deren gesellschaftliche Relevanz die bisherige Darstellung deutlich zu machen versuchte, ist eine solche Erklärung der Entwicklung von großer

Bedeutung, weil sie auf die durch Aktivität und Handlungen vom Subjekt selbst erarbeiteten intelligenten Verhaltensweisen und Problemlösungsstrategien verweist und deutlich macht, daß die sprachlich-kommunikative Lenkung in Prozessen sozialen Handelns eine untergeordnete Funktion bei der Aneignung von flexiblen Erkenntnis- und Bedeutungsstrukturen hat.

Piagets Theorie der Intelligenz, die als Rekonstruktion der Entwicklung von Erkenntnisstrukturen nicht nur eine psychologische Theorie darstellt, sondern, soweit darin die genetischen Bedingungen der Erkenntnis begriffen werden, eine Erkenntnistheorie ist, die ihre Position aus der genetischen Analyse begründet, läßt sich in ihrem paradigmatischen Gehalt als eine Absetzung von den psychologischen und erkenntnistheoretischen Spielarten des Empirismus und des Apriorismus verstehen. Eine Absetzung, die auch in bezug auf den Apriorismus heute noch notwendig ist, da nicht nur die Gestaltpsychologie diesem Paradigma zuzuordnen ist, sondern auch sprachpsychologische und sprachtheoretische Konzepte mit Bezug auf Chomskys Konstrukt der linguistischen Kompetenz sich an einem Modell angeborener Strukturen orientieren (vgl. Bühler, Mühle 1973; vgl. Piaget 1973b,84ff.).

Gegen die unfruchtbaren, jeweils vereinseitigenden Alternativen der empiristischen Position einer passiven Prägung der Erkenntnisstrukturen im Subjekt auf der einen Seite und die aprioristische Position der Autonomie der Subjektstruktur gegenüber der Umwelt (als einer eigenständigen, im Organismus angelegten oder präformierten Entität) zum anderen weist Piaget nicht nur eine dritte Position einer aktiven, vom Subjekt ausgehenden Subjekt-Objekt-Interaktion auf; er kann diese Auffassung auch empirisch gehaltvoll im Rahmen der Untersuchungen seiner genetischen Psychologie begründen, und zwar nicht nur durch eine in sich kreisende Reflexion oder im Rahmen einer ungenetisch entfalteten Kasuistik oder Experimentieranordnung. Im Rahmen seiner genetischen Theorie begreift er die Intelligenz in ihren entwickelten Formen als Entwicklungsresultat einer "assimilatorischen Tätigkeit" (Piaget 1969a,361), deren Funktionsgesetze bereits auf der Stufe des organischen Lebens

und der sensomotorischen Handlungskoordinationen gegeben sind, deren Strukturen sich aber, sukzessive sich verändernd, als Resultat assimilativer Handlungen herauskristallisieren.

Indem Piaget den Konstruktionsprozeß eines Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination als eine durch die sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen des Subjekts vermittelte Selbstkonstruktion der Intelligenz zu rekonstruieren sucht und diese ihrer Funktion nach als eine Form der Anpassung begreift, die die biologischen Anpassungsprozesse und sensomotorischen Handlungskoordinierungen weiterführt (vgl. Piaget 1970,11f.), weist er auf die konstitutive Funktion der Tätigkeit bzw. der Handlung des Subjekts für die Entwicklung von höheren Erkenntnisformen und -strukturen hin. Ebenso wie eine Theorie der Gesellschaft die Formen gesellschaftlichen Bewußtseins, die kollektiven Begriffe und ihre Inhalte nicht unabhängig von den kollektiven gesellschaftlichen Handlungen, d.h. Arbeitsprozessen (ihren Formen und ihren materiellen Voraussetzungen) erklären kann, sondern sie als ihr Resultat begreifen muß – so formuliert Piaget selbst und bezieht sich dabei explizit auf das Marxschen Basis-Überbau-Konzept (vgl. Piaget 1973e,187f.,217) –, so kann auch eine Psychologie die entwickelten Bewußtseinsformen und Denkoperationen, die im Sozialisationsprozeß das Ende der Kindheit darstellen, nur begreifen, wenn sie sie als Resultate der sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen des Subjekts gegenüber seiner Objektwelt begreift und nicht als eine passive soziale Prägung oder eine Entfaltung eines internen Programms mißversteht (1).

---

(1) Piaget meint darin auch den tieferen Grund zu sehen, weshalb sich die Intentionen einer soziologischen Erklärung und die einer psychologischen nicht widersprechen, sondern ergänzen. Während nämlich die soziologische Erklärung die gesellschaftlichen Strukturen aus den kollektiven Handlungen als gesellschaftlichen Arbeitsprozessen erklärt, erklärt die Psychologie, soweit sie sich auf die individuelle Genese der Denkstrukturen des Subjekts bezieht, diese Genese aus den individuellen Handlungsbeziehungen des Subjekts mit den Objekten und Subjekten, die das Subjekt erst für den gesellschaftlichen Arbeitsprozeß als kollektiven Handlungsprozeß sozialisieren (vgl. Piaget 1973d,179ff.,190f.). (Fortsetzung nächste Seite)

Wenn also die entwickelte Erkenntnisstruktur des Subjekts als ein angeeignetes System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer flexiblen Koordination als Resultat eines durch die Handlungen des Subjekts vermittelten Selbstkonstruktionsprozesses zu verstehen ist, dann sollte zunächst die allgemeine Entwicklungslogik dieser Subjektstruktur im Rahmen des Erklärungsansatzes der genetischen Psychologie skizziert werden, bevor die einzelnen Entwicklungsstufen in ihrer Eigentümlichkeit charakterisiert werden unter dem Aspekt der Entwicklung und der wachsenden Flexibilität des Bedeutungssystems und der Operationen sowie der Funktion sprachlich-symbolischer Repräsentation.

Der genetische Erklärungsansatz begreift alle höheren intelligenten Verhaltensweisen in einer funktionellen Kontinuität mit den organisch-physiologischen und sensomotorischen Anpassungsprozessen und nicht als ein selbständiges Vermögen des menschlichen Geistes, sondern nur als eine gleichgewichtige Form der Austauschprozesse zwischen Subjekt und Objekt bzw. Organismus und Umwelt, die als Resultat der auf die soziale und gegenständliche Objektwelt bezogenen Handlungen des Subjekts zu verstehen ist. Jedes Handeln und Verhalten von Subjekten gegenüber der Umwelt wird als ein aktiver Anpassungsprozeß verstanden, der darin besteht, Ungleichgewichte zwischen Subjekt und Objektwelt in ihren gegenständlich-sozialen Aspekten zu kompensieren. Dabei beinhaltet der Anpassungsbegriff im Rahmen der Piagetschen Theorie keineswegs ein affirmativ-unkritisches Verständnis von Anpassung im Sinne einer bloß passiven Unterordnung gesellschaftlicher Subjekte unter die gegenständlich-sozialen Lebens-

---

(Forts. von S. 205)

Piaget untersucht allerdings nur die Denkstrukturen und ihre Entwicklung, soweit sie eine allgemeine Bedingung für soziales Handeln, Kooperation und objektive Erkenntnis überhaupt darstellen. Welche spezifischen Funktionen diese Denkstrukturen unter bestimmten gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsbedingungen und mit ihnen gesetzten Handlungsanforderungen haben, also die spezifische gesellschaftliche Funktion, für die diese Fähigkeiten instrumentalisiert werden, untersucht Piaget nicht. Gerade dieser Aspekt ist aber im Rahmen der Fragestellung dieser Arbeit interessant. In diesem Kapitel wird nicht nur gezeigt werden können, wie gerade die entwickeltsten Denkstrukturen sich herausbilden, sondern daß sie notwendige Strukturen zur Erzeugung und Wahrung balancierender Ich-Identität sind.

bedingungen. Vielmehr bestimmt der Begriff der Anpassung einen allgemeinen funktionellen Tatbestand, der nicht einen Zustand, sondern einen Prozeß bezeichnet (Piaget 1969a,15f.), in dem das Subjekt das Ungleichgewicht zwischen sich und seiner Umwelt durch Assimilation der Handlungsgegebenheiten an seine Tätigkeit abbaut und dadurch seine interne Struktur derart modifiziert, daß seine bedürfnisorientierten Handlungen den objektiven Gegebenheiten immer besser Rechnung tragen können, d.h. in ihrer Struktur immer besser an diese akkommodiert sind. Jedes Ungleichgewicht ist dabei als Ausdruck eines Bedürfnisses bzw. Interesses zu verstehen, das Verhalten und Handeln des Subjekts auf interne Veränderungen oder Veränderungen in der gegenständlich-sozialen Objektwelt abzustimmen, und zwar dadurch, daß es die neuen Realitätsaspekte an seine Verhaltensschemata und -strukturen durch seine Handlungen assimiliert, diese aber dabei selbst akkommodativ transformiert. Diese Modifikation der kognitiven Handlungsstrukturen des Subjekts erweitert die Handlungsbeziehungen als Subjekt-Objekt-Austauschprozesse fortlaufend, indem nämlich die Strukturen als kognitive Instumente zur Verarbeitung von Ungleichgewichten zu immer komplexeren Handlungsbezügen und beweglicheren Handlungskoordinationen in Zeit und Raum befähigen.

Durch diese Modifikation der Strukturen als Resultat der auf die Kompensation von Ungleichgewichten zielenden Subjekthandlungen werden zwar nicht die Ungleichgewichte zwischen Subjekt und Objekt überhaupt äquilibriert, doch das Subjekt bildet eine immer ausgeglichenere kognitive Struktur aus, die es zu immer umfassenderen Austauschbeziehungen befähigt, die seine Erhaltung, Entwicklung und Verarbeitung von Problemen im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang sichern. Dies ist möglich, weil die äquilibrierte Struktur, die aus den Handlungen des Subjekts hervorgeht, nicht nur eine in sich kohärente Organisation von logischen Operationen sowie von substantiellen, kausalen und raumzeitlichen Bezügen darstellt, sondern weil diese innere Kohärenz gleichzeitig objektiven Aspekten der Wirklichkeit entspricht (vgl. Piaget 1969a,18) und so alle Veränderungen der sozialen und gegenständlichen Objektwelt sich nicht als eine Störung der kognitiven Subjektstruktur darstellen, sondern nur ihre Differenzierung hervorbringen. Der Begriff der Anpassung oder der

Gleichgewichtsherstellung (Äquilibration) ist daher nicht als eine statische Subjekt-Objekt-Konstellation im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang der Subjekte zu verstehen, sondern er bezeichnet einen Entwicklungsprozeß, in dem die Struktur der Handlungen des Subjekts durch die auf Gleichgewicht zielenden Handlungen selbst modifiziert wird zu einer Struktur, die eine Form von Austauschbeziehungen zwischen Subjekt und Objekt ermöglicht, die durch immer umfassendere Handlungsbeziehungen und durch eine Gleichgewichtsbeziehung von Assimilation und Akkommodation charakterisiert ist.

Während die Assimilation und die Akkommodation die funktionell invarianten Aspekte allen Verhaltens darstellen, die der gesamten Entwicklung kognitiver Strukturen und der Intelligenz zugrunde liegen, wird doch ihr Verhältnis zueinander in aufeinander aufbauenden Entwicklungsetappen von einer ungleichgewichtigen kognitiven Struktur zu einer gleichgewichtigen Struktur modifiziert. Die Assimilation als funktionell invarianter Aspekt der Anpassung besteht in den Handlungen des Subjekts, vermittels derer es die gegenständlich-soziale Umwelt verändert, indem es sie nicht passiv erleidet, sondern den in früheren Handlungen angeeigneten Handlungsschemata unterordnet. Indem das Subjekt die gegenständlich-soziale Objektwelt durch seine Handlungen den die Handlungen strukturierenden Handlungsschemata und Handlungskoordinationen unterordnet, erkennt es die Objektwelt, insofern es sie zu den subjektiv verfügbaren Schemata und Strukturen in Beziehung setzen kann, sie durch seine Handlung assimiliert. Unter einem Schema oder Plan ist dabei der generalisierte Aspekt einer Handlung als eine strukturierte Ordnung von Wahrnehmungen und Bewegungen zu verstehen, die das Subjekt als eine Art Wissen befähigt, diese Handlungsstrukturen unter wechselnden äußeren Bedingungen in Form realer Handlungen zu reproduzieren (1).

---

(1) "Die gedankliche Assimilation besteht aus der Einverleibung der Objekte in die Verhaltensschemata. Schemata, die nichts anderes sind als die verfügbaren Handlungen, die der Mensch in der Wirklichkeit wiederholen kann." (Piaget 1970,10f.; vgl. Piaget, Inhelder 1972a,19; vgl. Furth 1972,88; Furth 1973,30.)

Die Handlungen sind auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz zunächst äußerlich, materiell, und entwickeln sich fort auf den Stufen der operationalen Intelligenz zu innerlich, d.h. gedanklich ausgeführten Assimilationshandlungen. Diesem Grundaspekt der Erkenntnis der Objektwelt durch die invariante Funktion der Assimilationshandlung entspricht genetisch eine Zentrierung aller Erkenntnis auf das Subjekt und damit eine instabile Form der Subjekt-Objekt-Beziehung, soweit sie bestimmte objektive Wirklichkeitsaspekte deformiert. Es ist jedoch das Charakteristikum der assimilativen Erkenntnishandlungen des Subjekts in bezug auf die Objektwelt, daß zu ihnen eine Akkommodation der Assimilationsschemata des Subjekts an die Gegebenheiten der Erfahrung komplementär verläuft. Denn jede Einwirkung des Subjekts auf das Objekt modifiziert nicht nur das Objekt, sondern ebenso das Subjekt, seine zu einer ganzheitlichen Struktur geordneten Handlungsschemata. Die Akkommodation besteht also in der Verarbeitung der Erfahrung, aber nicht als einer passiven Abbildung der äußeren Wirklichkeit im Subjekt, sondern in einer Modifikation der Assimilationsschemata, ihrer internen Struktur und ihrer Koordination untereinander als ihrer Gesamtstruktur; jede Erfahrung, insofern sie sich auf eine gegebene Differenzierung und Koordination von den Handlungen unterliegenden Assimilationsschemata und ihre Struktur bezieht, ist also immer "interpretierte Erfahrung" (Piaget 1969a,143, 367); denn Erfahrungen werden immer in bezug auf die ausgebildete Struktur der Assimilationsschemata und die durch sie strukturierten Handlungen verarbeitet; sie sind nicht unabhängig von den durch die Struktur der Assimilationsschemata bestimmten Handlungen des Subjekts. Insoweit ist jede Modifikation der Subjektstruktur, in der sich die Akkommodation an die Erfahrungsgegebenheiten vollzieht, auch ein aktiver Prozeß, der vom Subjekt und seinen Handlungen ausgeht. Eine Akkommodation besteht also niemals in einer "passiven Unterwerfung", sondern führt "... zu einer einfachen Veränderung der sich auf sie beziehenden Handlung" (Piaget 1970,11) und der ihr zugrunde liegenden Assimilationsschemata.

"Assimilation kann nie in ausschließlicher Weise geschehen, denn indem beispielsweise die Intelligenz die neuen Elemente den vorhandenen Schemata einverleibt, modifiziert sie fortwährend diese Schemata, um sie den neuen Gegebenheiten anzupassen. Umgekehrt werden aber auch die Dinge nicht an sich erkannt, da ja die Akkommodationswirkung nie möglich ist ohne den umgekehrten Prozeß der Assimilation. So werden wir finden, daß z.B. der Begriff des Gegenstandes keineswegs angeboren ist, sondern vielmehr sowohl eine assimilatorische wie akkommodatorische Konstruktion voraussetzt." (Piaget 1969a,17).

Das bedeutet, daß jeder Erkenntnisfortschritt als ein aus der Aktivität des Subjekts hervorgehender Prozeß zu verstehen ist und somit das Lernen, soweit es als eine generative und produktive Funktion der Intelligenz begriffen wird, zum einen sich jeweils auf der Basis einer kognitiven Differenzierung und Struktur vollzieht und zum anderen als ein durch die Aktivität, die Handlungen des Subjekts bestimmter konstruktiver Aneignungsprozeß organisiert ist.

Wenn also die Akkommodation den Assimilationshandlungen komplementär und immer auf diese bezogen verläuft, so ist es doch das Charakteristikum der kognitiven Entwicklung, daß die Assimilation zunächst überwiegt und die Akkommodation sich erst allmählich von ihr differenziert und erst als Resultat des Durchschreitens verschiedener Entwicklungsetappen mit der Assimilation in ein Gleichgewicht tritt.

Eine stabile Gleichgewichtsform in den Subjekt-Objekt-Beziehungen im Sinne der Anpassung wird erst dann erreicht, wenn das Subjekt die Gegebenheiten der gegenständlich-sozialen Objektwelt nicht mehr nur assimilativ auf die Perspektive der eigenen Handlung zentriert und damit die objektiven Formcharakteristika und Eigenschaften verzerrt, sondern wenn die aus den Handlungen des Subjekts resultierenden Schemata, die die Handlungen strukturieren, in Funktion ihrer Objektbezogenheit so differenziert und koordiniert werden, daß sie gleichzeitig den Erfahrungsgegebenheiten akkommodiert sind und so ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation hergestellt wird. Denn erst dieses Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation transformiert die egozentrische Assimilation in eine wirklichkeitsgetreue Assimilation. Diese Objektivität der Erkenntnis

wird erst durch die Differenzierung und Koordination der Assimilationshandlungen, der ihnen zugrundeliegenden Schemata in einem kohärenten System von reversiblen, sich auf Erhaltungsbegriffe beziehenden Operationen erreicht, die sich auf stabile kausale und raum-zeitliche Beziehungen stützen und selbst Resultat eines aus den Handlungsbeziehungen des Subjekts mit der gegenständlich-sozialen Objektwelt hervorgehenden Konstruktionsprozesses und reflexiven Abstraktionsprozesses sind. (Vgl. Piaget 1973c,23ff.).

Die wirklichkeitsgetreue Assimilation, die die Bedingung einer objektiven, nicht durch die kognitive Subjektstruktur verzerrten Erkenntnis ist, kann nur gelingen, wenn die einzelnen Assimilationshandlungen des Subjekts durch eine Struktur als Regelmechanismus (1) gesteuert werden, die die sukzessiven, in der Zeit ablaufenden Assimilationshandlungen nicht als mehr oder weniger unverbundene, nur in unterschiedlichen Perspektiven verlaufende Zentrierungen auf das Subjekt organisiert. Vielmehr müssen die zeitlich aufeinander folgenden Zentrierungen in einem System von Koordinationshandlungen organisiert werden, die untereinander in einem logisch kohärenten, implikativen und nicht allein zeitlich sukzessiven Zusammenhang stehen. Diese Art der Handlungskoordination, die Piaget als Entwicklungsstufe der operationalen Intelligenz bestimmt, ist erst dann gegeben, wenn das Subjekt seine Handlungskoordinationen in der kohärenten und implikativen Ordnung einer Logik der Klassen und Relationen (Formalkategorien der Intelligenz) und seine Handlungen in einer Ordnung substantieller Erhaltungen, kausaler und raum-zeitlicher Beziehungen (Realkategorien der Vernunft) organisiert.

Die spezifische Leistung der Piagetschen Theorie besteht darin, daß sie als eine genetische Theorie dieser Erkenntnisstrukturen, die eine Ausgeglichenheit zwischen Assimilation und Akkommodation als stabile Form des Gleichgewichts zwischen

---

(1) Zum Strukturbegriff vgl. Piaget 1963b,7ff. und Montada 1970,18f.

Subjekt und Objekt ermöglichen, als Resultat eines aus den Handlungen des Subjekts selbst hervorgehenden Konstruktionsprozesses erklärt, der sukzessive gleichgewichtigere Formen des Austausches und ihm entsprechende Strukturen hervorbringt. Dieser Konstruktionsprozeß von kognitiven Strukturen, die man als die die kognitiven Austauschprozesse regulierenden Gesamtgesetze bestimmen kann, wird als Resultat der funktionell invarianten Funktionen von Assimilation und Akkommodation begriffen.

Indem das Subjekt - ontogenetisch gesehen - von einem Zustand fehlenden Gleichgewichts in seiner Beziehung zur Objektwelt ausgeht und sein Bedürfnis, das aller Aktivität als energetisch-dynamisches Moment zugrunde liegt (vgl. Piaget 1970,7f), es zu Handlungen bewegt, durch die es ein Gleichgewicht in der Subjekt-Objekt-Beziehung herstellt, modifiziert es seine Initialstrukturen durch ihre Betätigung in der Handlung und modifiziert ebenso die komplementär zu den kognitiven Strukturen differenzierte Objektwelt.

Der Aufbau von kognitiven Strukturen, der von unstabilen Gleichgewichtsformen zu einer stabilen Gleichgewichtsform fortschreitet, ist das Resultat der Handlungen des Subjekts, der sich in ihnen vollziehenden invarianten Assimilations- und Akkommodationsfunktion. Diese Handlungen "... kristallisieren sich in Strukturen, die einander folgen und ablösen, und legen niemals eine vorgegebene Struktur frei, die das Subjekt direkt in sich selbst entdecken würde." (Piaget 1969a,143). Die kognitiven Strukturen haben vielmehr eine wirkliche Genese und geschichtliche Kontinuität, denn sie sind das Resultat der konstruktiven Handlungen, die die Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt herstellen; sie sind zugleich Formen des Gleichgewichts, die eben dadurch zu ihrer Differenzierung und Integration in höheren Formen als gleichgewichtigeren Strukturen führen, daß in ihrer Abfolge jede eine unstabile Form des Gleichgewichts bedingt, die jedoch gegenüber der vorangehenden Form stabiler ist und somit eine notwendige Durchgangsetappe zur Entwicklung einer stabilen Gleichgewichtsform darstellt. In diesem Sinne spricht Piaget von einer sequentiell notwendigen Abfolge von kognitiven Strukturen in der Psychogenese der Erkenntnisfähigkeit des Subjekts, die sich in aufeinander aufbauenden und aus-

einander hervorgehenden Stufen der kognitiven Entwicklung des Kindes manifestiert. In der Abfolge dieser Stufen von der sensomotorischen Intelligenz über die präoperationelle zur operationalen Intelligenz ist die letztere als die entwickeltste Form des Denkens, die durch reversible Beweglichkeit und durch die stabile Form des Gleichgewichts der auf die gegenständlich-soziale Objektwelt bezogenen Erkenntnishandlungen charakterisiert ist, nur als Resultat eines in funktioneller Kontinuität verlaufenden Anpassungsprozesses zu rekonstruieren, der zur Konstruktion immer adäquaterer Mittel der Herstellung eines stabilen Gleichgewichts in der Subjekt-Objekt-Beziehung führt; der also zu einer Struktur führt, welche sich durch einen spezifischen, von den vorangehenden Strukturen sich unterscheidenden Regelmechanismus der Handlungen bzw. Operationen auszeichnet. Die Intelligenz als das entwickelte, sozialisierte, klassen- und relationslogisch kohärente, sich auf Erhaltungsbegriffe und objektive, kausale und räumlich-zeitliche Differenzierungen gründende Denken

> "... besteht nicht aus einer isolierten Anzahl von diskontinuierlichen Erkenntnisprozessen. Sie ist nicht nur eine Struktur unter vielen anderen, sondern die Gleichgewichtsform, zu der alle Strukturen streben, deren Entstehung man bereits in der Wahrnehmung, in den Gewohnheiten und in den elementaren sensomotorischen Mechanismen finden kann. Man muß sich aber auch darüber im klaren sein, daß, wenn man in der Intelligenz kein selbständiges Vermögen des menschlichen Geistes sieht, man notwendigerweise zur Annahme einer radikalen funktionellen Kontinuität von den niedrigsten Typen der erkenntnismäßigen und motorischen Anpassung bis zu den höchsten Denkformen gelangt. Die Intelligenz kann dann nur mehr die Gleichgewichtsform sein, zu der die ersteren hinstreben. ... die funktionelle Kontinuität schließt (jedoch, J.R.) die Verschiedenheit und sogar die Heterogenität der Strukturen keineswegs aus. Jede Struktur muß aufgefaßt werden als eine besondere, innerhalb ihres engen Spielraums mehr oder weniger stabile Gleichgewichtsform, die an den Grenzen ihres Spielraums ihre Stabilität verliert. Und diese abgestuften Strukturen müssen ihrerseits als nach einem Entwicklungsgesetz aufeinanderfolgend aufgefaßt werden, so daß jede von ihnen den Prozessen, die bereits auf der vorigen Stufe erschienen, ein besseres und stabileres Gleichgewicht sichert. Intelligenz ist daher nur ein Gesamtbegriff, der die höheren Organisations- und Gleichgewichtsformen bezeichnet." (Piaget 1970,9) (1)

---

(1) Die sequentielle Abfolge der unterschiedlich stabilen

(Forts. nächste Seite)

Wenn dieser Äquilibrationsprozeß nach Piaget auch wesentlich ein durch die Handlungen des Subjekts vermittelter Selbstkonstruktionsprozeß ist, so ist doch später zu fragen, inwieweit er sozial vermittelt ist, d.h. in welcher Weise die Ungleichgewichte sozial induziert werden und der Konstruktionsprozeß äquilibrierter Strukturen durch soziale Lenkung und sprachlich-symbolische Regulierung in sozialen Handlungsbeziehungen bestimmt ist.

Die Entwicklungsetappen der kognitiven Strukturen des Subjekts hat Piaget als aufeinander aufbauende Stadien oder Stufen genetisch rekonstruiert und dabei ihr Verhältnis zueinander wie folgt bestimmt:

> "1. Ihre Reihenfolge ist konstant, obwohl das durchschnittliche Alter von einem Individuum zum anderen je nach Intelligenzgrad oder von einem gesellschaftlichen Milieu zum anderen ändern kann. Der Ablauf der Stadien kann somit beschleunigt oder verzögert sein, aber die Reihenfolge bleibt in den Bereichen (Operationen usw.), in denen man von solchen Stadien sprechen kann, dieselbe. 2. Jedes Stadium ist durch eine Gesamtstruktur gekennzeichnet, durch die man die wichtigsten einzelnen Reaktionen erklären kann. Man kann sich somit nicht mit einer Bezugnahme auf diese begnügen oder darauf beschränken, das Vorherrschen des einen oder anderen Merkmals zu betonen (wie bei den Stadien Freuds oder Wallons). 3. Diese Gesamtstrukturen sind integrativ und lösen einander nicht ab: jede geht aus der vorhergehenden hervor, indem sie sie als untergeordnete Struktur integriert, und bereitet die nächste vor, indem sie sich früher oder später in sie integriert." (Piaget, Inhelder 1972a,153f.; vgl. Furth 1972a,51f.)

Die strukturellen Differenzen, die Piaget zur Abgrenzung der aufeinander durch Differenzierung und Integration aufbauenden Gesamtstrukturen der Stadien der kognitiven Entwicklung herausarbeitet, sind durch die fortschreitende Reversibilität dieser Strukturen und der durch sie geregelten Handlungen des Subjekts

---

(Forts. von S.213)

Gleichgewichtsstrukturen, die die einzelnen Stadien der kognitiven Entwicklung des Kindes charakterisieren, hat Piaget in ihrer Entwicklungsdynamik auf drei Faktoren, die Reifung, soziale Einflüsse und Erfahrungen sowie - was seine Haupterklärung bestimmt - auf "Selbstregelung im biologischen und kybernetischen Sinn" (Piaget 1973f,166) zurückgeführt. Insbesondere auf die sozialen Vermittlungen und die Funktion der Sprache dabei wird später noch eingegangen.

gegenüber der gegenständlich-sozialen Objektwelt gekennzeichnet. (Vgl. Piaget 1972b,261ff.; vgl. Montada 1970,24ff.)

Diese Reversibilität entwickelt sich aus einer zunehmenden Verinnerlichung der materiellen Handlungen, vermittels derer die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten durch die auf sie bezogenen Aktionen erkannt werden, zu innerlich in kohärenten Systemen organisierten Erkenntnishandlungen, d.h. Operationen, die als "... ein System von sich ausgleichenden Austauschprozessen, von Veränderungen, die ständig durch andere kompensiert werden " (Piaget 1970,46), zu verstehen sind (1). Die vollendete, operationelle Reversibilität, die den unentwickelten Formen der sensomotorischen und präoperationellen Reversibilität folgt, ist eine "... bestimmte Gleichgewichtsform der Operationen, d.h. der verinnerlichten und zu Gesamtstrukturen organisierten Tätigkeiten ..." (Piaget 1970,43). Sie ermöglicht eine Dezentrierung der aus den Handlungen des Subjekts hervorgehenden Objekterkenntnis dadurch, daß die einzelnen Erkenntnishandlungen nicht mehr sukzessiv allein in der Zeit sich korrigieren. Vielmehr ermöglicht die durch operationelle Reversibilität bestimmte Tätigkeit die Organisation jeder Erkenntnishandlung als Bestandteil eines klassen-und relationslogisch-implikativen Systems von reversiblen Handlungskoordinationen, die sich auf eine stabile kausale und raum-zeitliche Gliederung einer nun für das Subjekt objektiven Außenwelt beziehen, und sie ermöglicht eine systematische Selbstkorrektur der einzelnen Erkenntnishandlungen. Dadurch wird die verzerrende Assimilation der vorangehenden Erkenntnisstufen, in denen die einzelnen erkennenden Handlungen aufgrund der perzeptivmotorischen und anschaulichen Schematisierung noch den unmittelbaren Gegebenheiten verhaftet sind (Phänomenismus) und in denen die sukzessiv in der Zeit erfolgenden Zentrierungen der Erkenntnishandlungen noch keine systematische Korrektur erlauben, in

---

(1) Zum Begriff der Operation vgl. Piaget 1972b,235f.; Piaget 1970,38ff.; Operationen sind Handlungen, die interiorisiert, d.h. im Denken ausgeführt werden können, die reversibel sind, d.h. umgekehrt werden können, die eine Invariante voraussetzen und die Bestandteil eines Systems von Handlungen (Operationen) sind; vgl. Piaget 1973c,29ff.

eine wirklichkeitsgetreue Assimilation transformiert, indem nun die einzelnen Erkenntnishandlungen in einem kohärenten System von Koordinationshandlungen, von logischen und infralogischen Operationen koordiniert werden; damit entsteht eine die verschiedenen Perspektiven der Erkenntnishandlungen ordnende kohärente Erkenntnis.

Den Regelungsmechanismus dieser Operationen als konkrete Operationen hat Piaget in Anlehnung an die mathematische Gruppentheorie als Gruppierung bestimmt und damit die besonderen Gleichgewichtsbedingungen dieser spezifischen Struktur der operationalen Intelligenz abgegrenzt gegenüber den Rhythmen und anschaulichen Regulierungen als Regelmechanismen der vorangehenden kognitiven Entwicklungsstadien, der sensomotorischen und präoperationalen Intelligenz (vgl. Piaget 1970,189ff.; Piaget 1973b,15ff.). Die Gruppierung bezeichnet einen Regelzusammenhang, der sich auf die für alle Erkenntnis konstitutiven Koordinationshandlungen (wie z.B. klassifizieren, ordnen, Entsprechungen bilden etc.) des Subjekts bezieht ; durch diese Koordinationshandlungen werden die auf die sozial-gegenständlichen Objekte einwirkenden Handlungen und die in ihnen gewonnenen empirischen Erkenntnisse zu kognitiven Einheiten abgegrenzt und zu in sich differenzierten Erkenntnisgegenständen synthetisiert. In der entwickelten Form des Denkens als operationaler Intelligenz bestehen die Koordinationshandlungen in einem System von mathematisch-logischen Operationen (vgl. Piaget 1970,49ff.), die selbst nicht aus den Objekten abstrahiert sind, sondern aus den erkenntniskonstitutiven Handlungskoordinationen bzw. Koordinationshandlungen heraus sich durch "reflektive Abstraktion" (Piaget 1973c,25) entwickeln und diese in einer kohärenten und interiorisierten Form fortsetzen.

Erkenntniskonstitutiv sind diese Koordinationshandlungen, weil sie den Erkenntnisgegenstand erst als eine gegenüber dem Subjekt selbst und gegenüber den anderen Objekten differenzierte Einheit für das Subjekt konstruieren; durch diese Koordinationshandlungen können die einzelnen Handlungsschemata begrifflicher oder sensomotorischer Art als die dem Subjekt in bezug auf die gegenständlich-soziale Objektwelt verfügbaren Bedeutun-

gen erst zueinander in Beziehung gesetzt und koordiniert werden zu einer kognitiven Einheit, die den in den objektiven Gegebenheiten materialisierten unterschiedlichen Bedeutungen entspricht. So ist z.B. jeder Begriff in seinem kognitiven Gehalt das Resultat zweier Aspekte von Handlungen, vermittels derer sich Erkenntnis konstituiert: Zum einen geht in jeden Begriff empirische Erfahrung ein; diese ist als Resultat einer auf bestimmte Gegebenheiten bezogenen Handlung zu verstehen; und sie ist als Modifikation des Handlungsschemas als Form durch den Inhalt zu deuten, in der bestimmte Formcharakteristika und Eigenschaften durch die Tätigkeit als Erkenntnis abstrahiert werden. Jede begrifflich aufgehobene Abstraktion ebenso wie jedes komplexe Handlungsschema wird aber erst zu einer kognitiv differenzierten Einheit für das Subjekt durch eine darüber hinausgehende konstruktive Erkenntnishandlung des Subjekts, die durch Handlungskoordinationen erzeugt wird, indem das Subjekt Beziehungen zwischen den einzelnen Handlungen und den daraus sich entwickelnden Schematisierungen herstellt, sie zu sensomotorischen oder repräsentationalen Begriffen als aufeinander bezogenen Bedeutungen formiert und sie schließlich zu klassen- und relationslogisch hierarchisch verschachtelten Begriffssystemen koordiniert. Sowenig jede Erkenntnis von der Erfahrung der sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten unabhängig ist, sowenig ist diese Erfahrung für das Subjekt unmittelbar, d.h. unabhängig von seinen Handlungen für es Erkenntnis. Denn jeder Begriff oder jedes Schema und auch Bedeutung ist nur durch In-Beziehung-Setzen zu anderen Begriffen oder Schemata oder Bedeutungen eine abgegrenzte kognitive Einheit. Aber nicht nur dieses In-Beziehung-Setzen des Begriffs zu anderen Begriffen ist für ihn konstitutiv, sondern er ist in sich selbst das Resultat von Koordinationshandlungen des Subjekts; denn ein Begriff einer Klasse z.B. existiert nur als das Resultat einer Klassifizierung, d.h. der Vereinigung identischer objektbezogener Handlungen (vgl. Piaget 1970,38ff.).

Die durch die Handlungen des Subjekts vermittelte Objekterkenntnis, die den aktiven Charakter des Erkennens und Denkens kennzeichnet, besteht also in zwei Momenten von Handlungen und

den durch sie erzeugten Erfahrungen:

> "...a) die physische Erfahrung, die darin besteht, auf Gegenstände einzuwirken, um ihre Eigenschaften abzuleiten (zum Beispiel zwei Gewichte unabhängig vom Volumen zu vergleichen), und b) die logisch-mathematische Erfahrung, die darin besteht, auf die Gegenstände einzuwirken, aber um das Ergebnis der Koordinierung der Aktionen kennenzulernen (z.B. wenn ein 5-6jähriges Kind entdeckt, daß die Summe eines Systems unabhängig von der räumlichen Anordnung der Elemente oder ihrer Reihenfolge ist). In diesem Fall ist das Erkennen von der Aktion (die ordnet oder verbindet) und nicht von den Gegenständen abgeleitet, so daß die Erfahrung bloß die praktische und sozusagen motorische Phase dessen darstellt, was die spätere operative Deduktion sein wird: das hat nichts mehr zu tun mit der Erfahrung im Sinne einer Einwirkung des äußeren Milieus, denn es handelt sich im Gegenteil um ein konstruktives Tun, das das Subjekt auf die äußeren Objekte ausübt. Was die physische Erfahrung angeht, so ist sie nicht eine bloße Aufzeichnung des Gegebenen, sondern sie stellt eine aktive Strukturierung dar, denn sie ist immer Assimilation an logisch-mathematische Rahmen (zwei Gewichte Vergleichen setzt eine 'Bezug'-setzung, also den Aufbau einer logischen Form voraus)."
> (Piaget, Inhelder 1972a,155f.)

Die entwickelte Form dieses logisch-mathematischen Rahmens, der kennzeichnend für die Stufen der operationalen Intelligenz ist, ist durch die Gruppierung bestimmt. "Psychologisch besteht die Gruppierung aus einer Gleichgewichtsform der Operationen, d.h. der verinnerlichten und zu Gesamtstrukturen organisierten Tätigkeiten ..." (Piaget 1970,43) Ihre stabile Gleichgewichtsform kann durch fünf Bedingungen bestimmt werden:

> "Eine 'Gruppierung' ist ein System von Operationen, bei dem die Verknüpfung von zwei Operationen des Systems wieder eine Operation des Systems ergibt, jede Operation eine inverse (und reziproke, J.R.) Operation kennt und die Verknüpfung einer direkten Operation mit ihrer Inversen die Operation Null oder die Identität ergibt. Die elementaren Operationen sind assoziativ, und schließlich wird eine iterierte Operation durch diese Komposition nicht modifiziert."
> (Piaget 1973d,240; vgl. Piaget 1970,47ff.)

Durch diese stabile, aber bewegliche Form des Gleichgewichts, die die Struktur der operationalen Intelligenz als entwickeltste Form des Denkens kennzeichnet, können Subjekte erst die deformierende Assimilation der gegenständlich-sozialen Objektwelt überwinden, indem die durch die Zentrierung auf die eigenen Handlungen bestimmten voroperationalen Erkenntnisstrukturen

transformiert werden in eine Struktur, in der jede Erkenntnishandlung als Bestandteil eines Systems von sich kompensierenden und kohärent koordinierten Handlungen organisiert und jede Handlungsperspektive auf ein System von virtuellen Perspektiven bezogen ist. Dadurch wird nicht allein - wie Piaget (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,116ff.; vgl. Piaget 1973d,237ff.) gezeigt hat - die Struktur der Erkenntnishandlungen, vermittels derer Subjekte sich mit der gegenständlichen Objektwelt auseinandersetzen, sondern ebenfalls die Struktur der sozialen Handlungsbeziehungen und Austauschprozesse transformiert, in denen Subjekte kooperativ ihren operativen Bezug zu den gegenständlichen Objektbereichen organisieren und sich die sozialen Gegebenheiten in ihren Bedeutungen aneignen. Das bedeutet, daß die aus den gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungsbeziehungen sukzessiv in aufeinanderfolgenden Stadien erfolgende Konstruktion immer stabilerer kognitiver Strukturen nicht allein einen kognitiven Dezentrierungsprozeß, sondern zugleich auch einen sozialen Dezentrierungsprozeß bedingt. Dieser besteht in der Transformation "... der fehlenden Koordinierung oder relativen Nichtunterscheidung zwischen dem eigenen Standpunkt und der Kooperation in den Handlungen und in den Informationen ..." (Piaget, Inhelder 1972a, 130).

Der Konstruktionsprozeß der operationellen Strukturen des entwickelten Denkens ist also zugleich ein Sozialisierungsprozeß, und dies ist er in einem doppelten Sinne: Zum einen ist er ein Prozeß der Sozialisierung des Denkens, insofern nämlich die reversiblen Operationen in einer logisch-implikativen Form des Denkens, in einer Klassen- und Relationslogik bestehen, deren allgemein geltende Regeln und Normen nicht nur verpflichtend in dem Sinne sind, daß sie notwendig sind für ein kohärentes, erfolgsorientiertes Handeln, sondern auch in dem Sinne, daß die Logik auch "... eine von den andern auferlegte und sanktionierte Ethik des Denkens" (Piaget 1970,183) ist, die für den kognitiven Austausch und die Kooperation erforderlich ist (1).

---

(1) Piaget erläutert dies wie folgt: "So ist z.B. die Pflicht, sich nicht zu widersprechen, nicht nur eine bedingte Notwendigkeit (ein 'hypothetischer Imperativ') für denjenigen, der sich den Regeln des operativen Spiels unterwerfen will, sondern auch ein ethischer ('kategorischer') Imperativ, soweit

(Fortsnächste Seite)

Zum anderen - und dies ist nur die andere Seite des gleichen Tatbestandes - erzeugt dieser Dezentrierungsprozeß einen Sozialisierungsprozeß der sozialen Austauschbeziehungen, der die Form der interpersonellen Handlungsbeziehungen dahingehend modifiziert, daß das heranwachsende Subjekt erst zu echten, auf wechselseitiger Koordination von Handlungen, auf einer Erkenntnis der jeweiligen Erwartungen des Handlungsteilnehmers aufbauenden Kooperation befähigt wird. Das Subjekt wird also befähigt zur Koordination der Handlungsperspektiven, d.h. zu der Erzeugung komplementärer, aufeinander bezogener handlungsleitender Bedeutungen, indem es die eigene Perspektive (die relevanten Bedeutungen) von vornherein in einem System von virtuellen Perspektiven und Koordinationen organisieren kann. Solange das sich entwickelnde Subjekt zu dieser Dezentrierung vom eigenen Standpunkt, von den eigenen Handlungen noch nicht fähig ist, ist es auch noch zu keiner echten Kooperation fähig, da diese gerade auf der wechselseitigen Veränderung und Abstimmung des Handelns durch bewußte Koordination der Handlungen und die damit verbundene Erkenntnis gegründet ist, im Gegensatz zu den einfach affektiv oder durch bloßen Zwang regulierten sozialen Beziehungen (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,120ff.; vgl. Piaget 1970,186f.).

Diese Dezentrierung in den sozialen Handlungsbeziehungen ist also an die Konstruktion einer bestimmten kognitiven Struktur im Subjekt gebunden in dem Sinne, daß das Subjekt erst auf der Grundlage der als 'Gruppierung' bestimmten Struktur zu einer Dezentrierung der Handlungsperspektiven und zu ihrer kohärenten Koordination befähigt wird, die für die Erzeugung von komplementären handlungsleitenden Bedeutungen für die kooperativen Erfordernisse sozialen Handelns notwendig sind. Das bedeutet allerdings nicht - und darauf ist im Zusammenhang der Kritik

---

(Fort. von S. 219:)
sie durch den intellektuellen Austausch zwischen den Individuen und die Zusammenarbeit gefordert wird. Und in der Tat, wenn das Kind den Widerspruch zu vermeiden sucht, so zuerst den anderen gegenüber. Ebenso sind die Objektivität, das Bedürfnis nach Verifizierung, die Notwendigkeit, den Sinn der Worte und der Ideen konstant zu erhalten etc., in gleichem Maße soziale Verpflichtungen wie auch Bedingungen des operationellen Denkens." (Piaget 1970,183f.)

bzw. Ergänzung der Piagetschen Theorie weiter einzugehen -, daß die Gruppierung als kognitive Subjektstruktur alle sozialen Austauschprozesse in ihren erkenntnismäßigen Regelungen steuert und die Erzeugung der Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen sichert. Vielmehr ist dessen ungeachtet mit affektiven und 'erfahrungsbedingten' Zentrierungen des Subjekts zu rechnen, die im Kontext psychoanalytischer Theorieansätze sozialen Handelns als Verarbeitungsformen formbestimmter gesellschaftlicher Handlungszwänge zu deuten sein werden; diese Zentrierungen, die auf der Stufe der operationellen Struktur des Denkens, die Koordinierung der Handlungen und die Erzeugung komplementärer handlungsleitender Bedeutungen einschränken, sind offensichtlich nicht allein nach einem Modell von Gleichgewichtsbeziehungen zwischen Subjekt und einer gesellschaftlich-historischen formu n spezifischen Objektwelt zu deuten; sondern sie verweisen auf gesellschaftlich-historische, spezifische Gleichgewichtserfordernisse in der Beziehung zwischen dem Subjekt und der bestimmten historischen Gesellschaft als der Totalität ihrer Beziehungen und ihrer vergegenständlichten Resultate, die durch die bestimmte Form des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses reguliert werden. Auf diese Problematik, die Piaget in seiner Analyse soziologischer Erkenntnis selbst angeschnitten hat (vgl. Piaget 1973d,224ff.), wird später (vgl. 4. Kapitel) noch eingegangen.

Hier geht es zunächst nur um die Bestimmung, daß die durch die Gruppierung gekennzeichnete kognitive Struktur eine konstitutive Bedingung der Sozialisierung des Denkens und Handelns ist, ohne die das Subjekt weder zu kohärenten Erkenntnissen noch zur sozialen Kooperation fähig ist. So läßt sich die mit der Gruppierungsstruktur entwickelte logisch-implikative Form des Denkens als ein Entwicklungsresultat bestimmen, das eine kognitive und mit ihr entwickelte Struktur des sozialen Handelns z u g l e i c h regelt. Denn die interindividuellen Beziehungen stellen nur die kooperativen Formen dar, in denen die operativen Erkenntnishandlungen organisiert sind.

So wie die Struktur der operationellen Intelligenz jede individuelle Operation des Erkennens einem System von möglichen und aufeinander bezogenen Operationen zuordnet, ermöglicht sie die soziale Koordinierung der Perspektiven in einem Kooperationsgefüge bzw. in einer sozialen Handlung. Denn die Erzeugung von komplementären handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns bedarf - unabhängig von allen spezifischen inhaltlichen Regulierungen, die aus der spezifischen Form des gesellschaftlichen Reproduktionszusammenhangs resultieren - eines solchen kohärenten Systems von Operationen, vermittels dessen eben erst die einzelnen Handlungsperspektiven als die subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen flexibel bezogen werden können auf virtuelle Perspektiven möglicher Handlungsteilnehmer. Eben dies ermöglicht das Operationensystem, weil die soziale Abstimmung kognitiv kein von den individuellen Erkenntnishandlungen prinzipiell unterscheidbarer Prozeß ist, sondern nur als die ko-operative Form der Operationen aufzufassen ist, vermittels derer Subjekte sich die gegenständlich-sozialen Handlungsgegebenheiten und die in ihr objektivierten Bedeutungen aneignen (1).

Dieser in der Form des operationellen Denkens kulminierende Prozeß der kognitiven und sozialen Dezentrierung der erkenntnismäßigen und sozialen Austauschprozesse mit den sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten ist ein durch die sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen des Subjekts vermittelter Konstruktionsprozeß. Seine Entwicklungsstufen und -mechanismen sollen im folgenden unter den Aspekten erörtert werden, wie das Subjekt sich Bedeutungen aneignet, diese differenziert und flexibel koordiniert und so immer mehr den objektiven Gegebenheiten im Sinne der Dezentrierung anpaßt, und welche Funktion dabei die sprachlich-symbolischen Prozesse haben.

---

(1) Die sozialen Beziehungen unterscheiden sich von den Beziehungen auf Gegenstände im wesentlichen nur durch die Differenz des ihnen zugrunde liegenden Kausalitätsbegriffs, der in bezug auf sozialisierte Subjekte eine psychomorphe Kausalität (Intentionalität) beinhaltet, während er in bezug auf die gegenständlichen Handlungsgegebenheiten eher eine physikalische Kausalität beinhaltet.

3.3. Entwicklungsstufen der Erkenntnis als Entwicklung von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen

Der Dezentrierungsprozeß als Konstruktionsprozeß der Bedingungen objektiver Erkenntnis im Subjekt im Sinne der wachsenden Differenzierung und Flexibilität des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems vollzieht sich in Stufen, die als Entwicklungsstufen der Intelligenz mit spezifischen Strukturen aufeinander aufbauen, indem sich ihre Strukturen differenzieren und in ausgeglichenere transformieren (vgl. Piaget 1972b,325ff.). In den folgenden Abschnitten soll nun die Entwicklung von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen mit Bezug auf diese Entwicklungsstufen dargestellt werden (1).

3.3.1. Sensomotorische Handlungsschemata als Bedeutungen

Die Frühphase der Subjektentwicklung ist zunächst dadurch charakterisiert, daß es für das Kind keine permanente Objektwelt mit objektiven raum-zeitlichen und kausalen Bezügen gibt und auch kein Ich-Bewußtsein, das sich ja nur in Absetzung eines entwickelten Begriffs von einem gegenständlichen und vor allem personalen Objekt herausbilden kann (vgl. Piaget 1972b, 197). Diese fehlende Subjekt-Objekt-Differenzierung realisiert sich in Handlungen und Tätigkeiten des Subjekts, die die äußeren Gegebenheiten zunächst nur an die mit dem postnatalen Zustand gegebenen angeborenen organismischen Reflexmechanismen

---

(1) Der Übersicht halber seien die Stufen hier aufgeführt:
I. Stufe der sensomotorischen Intelligenz (von 0 bis 1,6/2 Jahre)
II. Stufe der präoperationellen Intelligenz (von 1,6/2 bis 7/8 Jahre)
IIa. Stufe des vorbegrifflichen Denkens (von 1,6/2 bis 4 J.)
IIb. Stufe des anschaulichen Denkens (von 4 bis 7/8 Jahre)
III. Stufe der operationellen Intelligenz (von 7/8 bis 14/15 Jahre)
IIIa. Stufe des konkret-operationellen Denkens (von 7/8 bis 11/12 Jahre)
IIIb. Stufe des formal-operatorischen Denkens (von 11/12 bis 14/15 Jahre)
(Vgl. Piaget, Inhelder 1972a; Piaget 1970; Piaget 1972b) Zur Problematik der Stufeneinteilung und Altersangaben vgl. Piaget 1972b,174.

und sensomotorischen Handlungsmöglichkeiten assimilieren. D.h. das Kind ordnet sich zunächst die Umwelt ganz seinen anfänglichen Verhaltensmöglichkeiten unter, ohne in diesen Beziehungen zu seiner Umwelt diese schon angemessen den objektiven Charakteristika, d.h. Bedeutungen, akkommodieren zu können. Dabei sind die Erkenntnisbezüge, die das Subjekt zur sozial-gegenständlichen Objektwelt herstellen kann, auf dieser ersten Stufe seiner postnatalen Entwicklung allein durch die Wahrnehmungen und Bewegungen reguliert. Das bedeutet, daß die Erkenntnis allein durch die von Wahrnehmungen und Bewegungen des Kindes gesteuerten Handlungen hergestellt werden kann; folglich besteht seine Intelligenz und Erkenntnisfähigkeit nur als eine praktische, in den in unmittelbarer Tätigkeit sich realisierenden Anpassungsprozessen, bevor diese mit der Stufe der präoperationellen Intelligenz sich in eine vorstellungsmäßige und begriffliche Intelligenz transformiert (vgl. Piaget 1972b,195f.). Wenn die sensomotorische Assimilation jedoch von einer gegenüber der Assimilation ungenügend differenzierten und wirksamen Akkommodation ausgeht, d.h. mit einer Zentrierung bzw. einem Egozentrismus der Erkenntnis beginnt, so entwickelt sich doch aus der Assimilation selbst heraus zunehmend in Funktion der umweltbezogenen Assimilationshandlungen, beginnend mit dem Gebrauch und der Übung der Reflexmechanismen über die Formung der sensomotorischen Gewohnheiten und die sekundären und tertiären Kreisreaktionen, sukzessiv eine akkommodative Differenzierung der den Assimilationsprozessen zugrunde liegenden Handlungsschemata; daraus entsteht die Möglichkeit ihrer Akkommodation an die Handlungsgegebenheiten durch ihre wechselseitige Koordination, einer Akkommodation also, die nicht aus den Objektgegebenheiten resultiert, sondern aus den Handlungskoordinationen, d.h. aus der konstruktiven Tätigkeit des Subjekts (vgl. Piaget 1969a,415ff.).

Indem also durch die Assimilationshandlungen diese sich differenzieren und koordinieren, akkommodieren sie sich zugleich immer mehr den objektiven Gegebenheiten, und die objektive Außenwelt objektiviert sich für das Kind in dem Maße, wie die Handlungsbezüge komplexer werden, durch die es sich die Objekt-

welt assimiliert (1). Diese Objektivierung der Wirklichkeit, d.h. die Herausbildung objektiver raum-zeitlicher und kausaler Bezüge und darin geordneter gegenständlicher und personaler Objekte, die mit einer Einordnung des Subjekts in eine solche objektive, gegliederte soziale und gegenständliche Objektwelt und damit mit einer Dezentrierung der Erkenntnis einhergeht (vgl. Piaget 1974), baut auf der aus den Tätigkeiten des Subjekts resultierenden Konstruktion von in Form von Klassen- und Relationsbeziehungen erzeugten Handlungskoordination auf bzw. ist mit ihrem Aufbau verbunden. Funktionell sind diese Handlungskoordinationen die Vorläufer der späteren Klassen- und Relationslogik des entwickelten Denkens der operationellen Intelligenz, aber strukturell weisen sie noch alle Beschränkungen einer an die unmittelbare materielle Handlung gebundenen Koordinationshandlung auf, die noch nicht, wie die späteren Operationen, in einem kohärenten System gruppiert ist.

Am Ende der Stufe der sensomotorischen Intelligenz hat das Subjekt in seinen praktischen Tätigkeiten die Subjektzentrierung (Egozentrismus) überwunden, und es ordnet sich ein in eine objektive, gegliederte gegenständlich-soziale Objektwelt. Dies hat Piaget als kopernikanische Revolution bezeichnet (vgl. Piaget 1972b,193).

---

(1) Anfänglich sind - so Piaget - das Interesse des Subjekts und seine Handlungen eher 'zentripetal'; d.h. sie sind auf sich selbst gerichtet; so ist etwa die Saugtätigkeit und das mit ihr verbundene Vergnügen auf sich selbst gerichtet, so geschieht das Sehen um des Sehens willen; gleichwohl entwickelt sich das Interesse doch zunehmend zentrifugal, d.h. ist es stärker auf die Objektseite der Handlung bezogen, weil der Gegenstand bzw. die sozial-gegenständliche Objektwelt durch zunehmende Einbeziehung in mannigfaltige Tätigkeiten selbst objektiv und damit Gegenstand des Interesses wird: "Ein sichtbarer Gegenstand hat schon mehr vom eigentlichen 'Objekt', wenn er gleichzeitig gesehen, gehört und betastet werden kann, als wenn er nur ein Bild darstellt, das man anschaut. (...) Aufgrund eines ähnlichen Paradoxons, wie es in der Entwicklung der Wissenschaft aufzuweisen ist, erscheint das Wirkliche um so objektiver, je besser es durch die Verhaltensschemata des denkenden und handelnden Subjektes erarbeitet ist, während der Phänomenismus der unmittelbaren Wahrnehmung in den Bereich des reinen Subjektivismus gehört." (Piaget 1969a,178f.)

Einige Aspekte dieses Prozesses sollen hier für die Fragestellung dieser Arbeit näher dargestellt werden. Dazu ist es notwendig, die Substufen dieser ersten Entwicklungsetappe etwas genauer zu betrachten, weil so wichtige Erkenntnisse für den Gesamtentwicklungsprozeß gewonnen werden können.

Die Entstehung und Differenzierung von Bedeutungen lassen sich bereits im ersten Stadium der sensomotorischen Intelligenz in einigen Grundzügen erkennen. Ausgehend von den erblich vorgegebenen sensomotorischen Koordinierungen und triebbestimmten Handlungsmotiven stabilisiert und differenziert das heranwachsende Subjekt diese Mechanismen zu Handlungsschemata, vermittels derer es gegenüber der Ausgangsstruktur der Reflexmechanismen zunehmend differenziertere Bezüge zur gegenständlich-sozialen Objektwelt herstellt. Schon die ersten auf den Reflexen aufbauenden Verhaltensweisen stellen - wie Piaget vor allem an der Entwicklung des Saugreflexes gezeigt hat (vgl. Piaget 1969a,35ff.) - keinen Automatismus dar, sondern stabilisieren sich erst in ihrer Funktion durch die beständige Übung (reproduktive Assimilation) und werden dabei zugleich zu auf immer weitere Umweltbedingungen ausgeweiteten (generalisierende Assimilation) und zu diesen Bedingungen entsprechend differenzierten Handlungsschemata entwickelt, vermittels derer das Subjekt die Objektwelt assimiliert und die Vorstufen ihrer erkenntnismäßigen Diskriminierung (wiedererkennende Assimilation) erreicht.

Dabei sind die Formen der reproduktiven, generalisierenden und wiedererkennenden Assimilation nur unterschiedliche Aspekte des gleichen Assimilationsprozesses; sie kennzeichnen im übrigen die wesentlichen Merkmale auch der weiteren Entwicklung der Erkenntnisprozesse (vgl. Piaget 1969a,48). Durch die reproduktive Assimilation werden nicht allein die Reflexmechanismen stabilisiert, sondern wird die Umwelt auch angeeignet, indem die Schemata auf neue Objektgegebenheiten ausgeweitet und dabei in Funktion dieser Ausweitung akkommodativ differenziert werden; dadurch wird das heranwachsende Kind zu motorischen Wiedererkennungsakten fähig, ohne daß sich diese allerdings schon auf eine für das Kind objektive Außenwelt beziehen. Die Handlungsschemata

als die den Handlungen unterliegenden Pläne bzw. ihre Organisation gewinnen ihre Struktur also erst durch die auf den Reflexmechanismen aufbauende Tätigkeit, die diese erst stabilisiert und zu generalisierten und differenzierten Handlungsschemata formt (1). Diese haben als die die Handlungen strukturierenden Schemata die Qualität archaischer Erkenntnisinstrumente, insoweit sie in der Form z.B. differenzierter Saugschemata das Kind befähigen, in den praktischen Handlungen bestimmte, der Außenwelt korrespondierende Qualitäten zu unterscheiden. Indem die gegenständlich-soziale Objektwelt, d.h. die in ihr objektiv aufgehobenen Bedeutungen, als Handlungsmöglichkeiten assimiliert werden an die dem Subjekt verfügbaren Handlungsschemata, erhält diese Objektwelt erst eine subjektive Relevanz und wird sie in diesem Bezug auf das Subjekt für das Subjekt erkennbar, selbst wenn diese Erkenntnis auf dieser Entwicklungsetappe die Wirklichkeit nur als "eine Wirklichkeit zum Saugen" (Piaget 1972b, 194) mit bestimmten affektiven Komponenten begreift. Unter diesem Erkenntnisaspekt sind die Handlungsschemata und ihre innere Differenzierung aber nichts anderes als Bedeutungen bzw. ein Gefüge von subjektiv verfügbaren Bedeutungen, durch die die Handlungsgegebenheiten vom Subjekt als kognitiv differenzierte Wirklichkeitsaspekte erfaßt werden, ohne freilich schon für das Kind in einer objektivierten Außenwelt materialisiert zu sein. Die Bedeutungen bestehen also in den differenzierten und auf einander bezogenen Elementen des Handlungsschemas und in dem Handlungsschema selbst; sie gehen also wie die Schemata selbst aus der Handlung des Subjekts hervor und strukturieren diese; zugleich entsprechen ihnen schon bestimmte objektive Aspekte der sozialen und gegenständlichen Objektwelt. Ebenso wie die Handlungsschemata insgesamt und die Beziehung der einzelnen

---

(1) Piaget formuliert:"Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktionen unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern." (Piaget, Inhelder 1972a,19). "Das Assimilationsschema ist tatsächlich keine von der Assimilations- und Akkommodationstätigkeit (Hervorhebung von mir, J.R.) verschiedene Wesenheit. Es bildet sich beim Funktionieren, und es funktioniert nur im tatsächlichen Versuch. Das Wesentliche an diesem Prozeß ist also nicht das Verhaltensschema als Struktur, sondern vielmehr die strukturierende Tätigkeit, die zur Bildung dieser Verhaltensschemata führt." (Piaget 1969a,352).

Elemente eines Schemas eine Struktur bzw. Organisation bilden, gilt dieses also auch für die Bedeutungen. Piaget resümiert diesen Aspekt seiner Untersuchung wie folgt:

> "Was die Bedeutungen angeht, haben wir gesehen, wie weit sich die verschiedenen Saugakte differenzieren, je nachdem, ob das Neugeborene Hunger hat und Nahrung zu erhalten sucht, oder ob es saugt, um sich zu beruhigen, oder ob es saugt, um zu spielen. Die verschiedenen Saugakte scheinen also tatsächlich eine Bedeutung für den Säugling selbst zu besitzen. Die Ruhe, die auf die stürmischen Schreie und Tränen folgt, sobald das Kind in die für das Stillen notwendige Lage gebracht wird und es die Brustwarze suchen kann, zeigt zur Gebühr, daß dieses Bewußtsein, wenn überhaupt schon ein Bewußtsein vorhanden ist, von vornherein ein Bewußtsein von Bedeutungen ist. Nun ist aber jede Bedeutung notwendigerweise relativ zu anderen Bedeutungen, und das schon auf der elementaren Ebene der motorischen Wiedererkennensakte." (Piaget 1969a,48f.)

Dieser erste Entwicklungsschritt läßt sich also, insoweit die Reflexmechanismen durch die Handlungen des Subjekts sich bestimmte Objektgegebenheiten assimilieren und in einer Einheit damit zugleich sich an bestimmte äußere Bedingungen akkommodieren, als ein aktiver Lernprozeß begreifen, als Beginn einer geschichtlichen Entwicklung des Subjekts. Dieser Lernprozeß ermöglicht zwar noch keine wirkliche Objekterkenntnis, aufgrund der völligen Identität von Assimilation und Akkommodation, er führt aber durch die Handlungen des Subjekts zu ersten generalisierten und differenzierten Handlungsschemata und zu Vorstufen der Objekterkenntnis, die als Entwicklung und Differenzierung der subjektiv verfügbaren Bedeutungen zu begreifen ist. Denn die Entwicklung und Differenzierung der Handlungsschemata aus den Reflexmechanismen ist für das Subjekt identisch mit der Entwicklung und Differenzierung von Bedeutungen, weil jedes Handlungsschema und seine Betätigung für das Subjekt einen bestimmten Aspekt seiner Gesamttätigkeit und der ihr entsprechenden Umwelt darstellt, die durch die aktionelle Realisierung der Schemata als subjektiv verfügbarer Bedeutungen in Form motorischer Wiedererkennensakte 'erkannt' wird.

Im Fortgang differenzieren sich diese Handlungsschemata in Form 'primärer Kreisreaktionen', die in der Wiederholung eines zufällig erzielten interessanten und lustbetonten Ergebnisses

der Handlungen des Kindes bestehen. Dabei werden den Reflexmechamismen äußerliche Elemente in die Handlungsschemata integriert, und so entstehen erste erworbene, die Reflexmechanismen überlagernde Handlungsschemata differenzierterer Art (vgl. Piaget 1969a,65). Dies geschieht durch die wechselseitige Assimilation und akkommodative Koordination zweier unterschiedlicher Handlungsschemata (z.B. des Saugschemas und des Bewegungsschemas der Hand), die sich so zu einer neuen Handlungseinheit verfestigen und zur Ausbildung von 'Gewohnheiten' (z.B. das Gesehene greifen, das Gegriffene lutschen) sowie zu komplexen Handlungsfolgen führen (vgl. Piaget 1969a,130ff.), ohne daß schon die für die sensomotorische Intelligenz entscheidende Differenzierung zwischen Handlungszielen und Mitteln elaboriert wäre. Die durch die Handlungen des Subjekts bedingten Assimilationen neuer Wirklichkeitsaspekte an die entwickelten Schemata als die verfügbaren Bedeutungen führen zu akkommodativen Differenzierungen und zu wechselseitigen Koordinationen der Saug-, Greif-, Hör- und Sehschemata (vgl. Piaget 1969a,147) und damit auch zur Entwicklung differenzierterer, aufeinander bezogener Bedeutungen, an die die Objektgegebenheiten wiedererkennend assimiliert werden können. Die Außenwelt wird durch diese Gesamtheit der differenzierten und koordinierten Schemata zunehmend objektiver, und sie wird durch die mit den Handlungsschemata subjektiv verfügbaren differenzierten Bedeutungen zu einem bedeutungsvoll differenzierten sensorischen Bild:

> "Wenn ein Gegenstand gleichzeitig ergriffen, betrachtet und gelutscht werden kann, erhält er für das Subjekt einen ganz anderen 'Außenweltwert', als wenn er nur der Greiftätigkeit als Objekt gedient hätte. ... Sobald aber eine Koordination von verschiedenen Verhaltensschemata stattfindet, wird das Objekt an diese verschiedenen Schemata gleichzeitig assimiliert: So erwirbt es eine Gesamtheit von Bedeutungen und folglich eine Konsistenz, die ihm auch ein Interesse seiner selbst willen verleiht." (Piaget 1969a,129).

Indem das Kind die Objektwelt in die Gesamtheit der differenzierten Schemata einordnet, erkennt es sie zunehmend mehr in ihrer Bedeutung als eine zu greifende, zu sehende, zu lutschende usw.; dadurch verstärkt sich das Interesse an einer durch die Handlungen des Subjekts sich zunehmend objektivierenden Außenwelt; dies führt zu einer stärkeren Differenzierung der

Akkommodation gegenüber der Assimilation und damit zu einer stärkeren Differenzierung der mit den Handlungsschemata für das Subjekt verfügbaren Bedeutungen.

Dieser weitere Differenzierungsprozeß der Schemata und damit der Bedeutungen, der sich in Funktion der Handlungen ergibt, durch die das Subjekt sich die sozialen und gegenständlichen Gegebenheiten an die entwickelten Schemata assimiliert, führt über die sekundären Kreisreaktionen und Schemata zur Ausbildung von Zweck-Mittel-Hierarchien; sie werden durch eine zunehmend flexiblere Koordination der durch Handlungen entwickelten Schemata entwickelt. Während bislang die durch Handlung am eigenen Körper erzielten interessanten Resultate komplexe, aber nicht von einer Ziel-Mittel-Unterscheidung bestimmte Handlungsschemata und Koordinationen erzeugten, wird - sobald die interessanten und zu Wiederholung Anlaß gebenden Resultate zur Außenwelt gehören - "... das Subjekt aufgrund seiner Bemühungen, eine erfolgreiche Geste wiederum zu vollziehen, nachträglich dazu veranlaßt, in seinem Handeln Zwischenglieder oder 'Mittel' und einen Endpunkt oder ein 'Ziel' zu unterscheiden." (Piaget 1969a, 160f.) Das ist der Beginn der Intentionalität des Handelns, die aber erst dann voll entwickelt ist, wenn das Kind die Schemata so voneinander dissoziiert, daß sie sich flexibel miteinander als Ziel- und Mittelschemata koordinieren können. Bei den sekundären Kreisreaktionen und den dabei sich differenzierenden (sekundären) Schemata ist das nur ungenügend der Fall, da diese nur ein durch Zufall entdecktes Ergebnis einer Handlung reproduzieren, ohne vorgängigen Handlungszielen und ihnen entsprechenden Zielschemata Mittelschemata von Handlungen flexibel zuzuordnen(vgl. Piaget 1969a, 243). Diese Flexibilität erreichen die Schemata als Bedeutungen erst durch die Aktivität des Subjekts, indem sie vom Subjekt durch ihre wechselseitige Assimilation und Koordination (vgl. Piaget 1969a,231ff.) aus ihrem spezifischen Kontext herausgelöst werden und so zu generellen Verhaltensschemata bzw. kontextvariablen Bedeutungen sich entwickeln.

"Die Verhaltensschemata werden 'beweglich'. Sie koordinieren sich untereinander und können sich folglich auch wieder trennen, um sich auf neue Weise zu gruppieren. Jeder einzelne in ihnen enthaltene Bezug kann aus der entsprechenden Gesamtheit herausgezogen und in neue veränderte Kombinationen eingebaut werden. Diese verschiedenen Errungenschaften treten gleichzeitig auf. Indem die sekundären Verhaltensschemata 'beweglich', d.h. zu neuen Kombinationen und Synthesen fähig werden, verlieren sie ihren ursprünglichen Inhalt und passen auf eine immer größere Anzahl von Gegenständen. Aus partikularen Handlungsschemata mit ganz spezifischem Inhalt entstehen so generelle Verhaltensschemata mit den verschiedensten Inhalten." (Piaget 1969a,243).

Als kontextvariable Bedeutungen verändern diese flexiblen Schemata ihre Bedeutung durch ihre Koordination zu je unterschiedlichen Schemata und zu ihnen entsprechenden Aspekten der sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten. Diese Flexibilisierung der Schemata als Bedeutungen und damit die Möglichkeit ihrer Koordination zu einer in Klassen- und Relationsbeziehungen aufeinander bezogenen komplexen, den objektiven Gegebenheiten stärker angepaßten Bedeutungsordnung manifestiert sich zum einen in Handlungsprozessen, in denen das Kind bereits verfügbare Handlungsschemata zur Bewältigung neuer, seine eigenen Handlungsvollzüge behindernder Situationen anwendet (etwa Hindernisse aus dem Weg räumt) und sich so immer mehr in seinem Handeln den objektiven Gegebenheiten unterordnet. Zudem bewirkt diese Flexibilisierung dadurch, daß das Kind die Handlungsschemata nun nicht mehr nur um ihrer selbst willen und der dabei erreichten Befriedigung aktualisiert, sondern sie in einer Hierarchie von Zweck-Mittel-Beziehungen instrumentalisiert koordinieren kann und die Außenwelt sich ihm zunehmend objektiver darstellt, die Entwicklung eines echten Explorationsverhaltens. Dieses unterscheidet sich von der bisherigen Entwicklung darin, daß nicht mehr allein die assimilative Reproduktion interessanter Resultate, sondern zunehmend mehr die Neuartigkeit der Situation als solche interessiert und das Kind die gegenständlich-soziale Objektwelt zu erforschen beginnt, indem es sich die Gesamtheit der verfügbaren Schemata einordnet, um sie zu verstehen. Das bedeutet:

"Das Handlungsschema wird gleichsam nur noch Instrument des Verstehens sein, während der Gegenstand Ziel und, wie man auch sagen könnte, Intention dieses Verstehens bleiben wird." (Piaget 1969a,258).

Dieses 'Verstehen' vollzieht sich in der verallgemeinernden Unterordnung der gegenständlich-sozialen Handlungsgegebenheiten unter die generalisierten Handlungsschemata und führt zur Elaboration weiterer akkommodativer Differenzierungen (abgeleiteter Sekundärschemata); dadurch werden immer weitere Objektbereiche und in ihnen objektivierte sozial-gegenständliche Bedeutungen begriffen. Dieses Begreifen bzw. Erkennen besteht in nichts anderem als den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen des Subjekts, in denen es die Wirklichkeit seinen zunehmend sich differenzierenden Handlungsschemata als subjektiv verfügbaren Bedeutungen assimiliert; dies verdeutlicht den im weiteren noch zu erläuternden aktiven bzw. operativen, d.h. durch die Handlungen des Subjekts bestimmten Charakter der Erkenntnisprozesse und Bedeutungen.

Als 'Instrument des Verstehens' impliziert die generalisierende Unterordnung der gegenständlich-sozialen Objektwelt unter das Gesamt der Handlungsschemata in materiellen Handlungen eine Bedeutungsdifferenzierung der gegenständlich-sozialen Objektgegebenheiten für das Subjekt, deren operativer Charakter für die gesamte sensomotorische Erkenntnis und auch für die spätere begriffliche Erkenntnis der gegenständlichen und sozialen Handlungsbedingungen kennzeichnend ist und eine sensomotorische Vorstufe des begrifflichen Denkens bildet. Denn:

> "Eine Aktion, die geeignet ist, wiederholt und in neuen Situationen verallgemeinert angewandt zu werden, ist ja einer Art von sensomotorischem Begriff vergleichbar: Das ersieht man daran, daß ein Säugling ein für ihn neues Objekt nach und nach jedem seiner 'Aktionsschemata' (schütteln, reiben, werfen usw.) einverleibt, als ob es darum ginge, es durch seinen Gebrauch zu begreifen (bekanntlich definieren noch Fünf- oder Sechsjährige die Begriffe, indem sie mit den Worten beginnen: 'Das ist zum ...':Ein Tisch 'ist zum Schreiben darauf' usw.). Es existiert hier also eine sensomotorische Assimilation, die mit dem, was später die Assimilation des Realen durch Begriffe und das Denken ausmacht, verglichen werden kann."
> (Piaget 1972a,196; vgl. Piaget, Inhelder 1973a,Bd. I,36)

Mit dieser Differenzierung der Schemata als subjektiv verfügbarer Bedeutungen und ihrer flexiblen Koordination entwickeln sich nicht nur flexiblere Koordinationshandlungen (oder Handlungskoordinationen), die die Anfänge einer Klassen- und Relationslogik (Vereinigen, In-Beziehung-Setzen, Entsprechungen

Bilden, Negieren etc.) darstellen; mit ihnen geht auch einher die Konstruktion der Realkategorien (Objekt, Raum, Zeit, Kausalität) (vgl. Piaget 1974), wodurch sich die Erkenntnis des Kindes zunehmend dezentriert, d.h. objektiver wird, insofern es sich sukzessiv in eine von seinen eigenen Handlungen unabhängige Ordnung permanenter sozialer und gegenständlicher Objekte mit räumlichen, zeitlichen und kausalen Bezügen stellt. Dieser Erkenntnisfortschritt ist rein praktisch, d.h. unabhängig von einer sprachlich-symbolischen Darstellung.

Die zunehmend flexiblere K o o r d i n a t i o n von Bedeutungen in Form der Koordination der Handlungsschemata in materiellen Handlungen stellt funktionell die Erarbeitung einer Klassen- und Relationslogik dar, durch die die in den einzelnen Handlungsschemata im Subjekt objektivierten Bedeutungen in Klassen- und Relationsbeziehungen handelnd koordiniert werden und sich zu einem die Erkenntnis der Handlungsgegebenheiten strukturierenden Bedeutungssystem formieren. Denn wie mit der Subsumtion der gegenständlichen und sozialen Objektgegebenheiten unter die Schemata eine Form des Klassifikationsprozesses sich bildet, ist mit der Koordination der Schemata die Herausbildung von Relationen zwischen den Objektgegebenheiten und den Schemata verbunden (vgl. Piaget 1969a,244f.); diese Prozesse implizieren eine primitive Form der Logik. Strukturell ist diese Logik jedoch noch kein kohärentes handlungsregulierendes System von inneren Normen, sondern die Beziehungen und Implikationen sind in die Dinge selbst hineingelegt, und sie werden dementsprechend allein durch die praktischen Handlungserfolge des Kindes reguliert (vgl. Piaget, Inhelder 1973a,Bd.I,96ff.). Gleichwohl führt diese primitive Logik in der Form der praktischen Koordinierung der Schemata als der subjektiv verfügbaren Bedeutungen durch die Koordinationshandlungen zu einer Konstruktion differenzierter Bedeutungen, die in ihrer Gesamtheit und den durch die Koordinationshandlungen zwischen ihnen hergestellten Beziehungen den objektiven Gegebenheiten der unmittelbaren Handlungen, den in ihnen objektivierten Bedeutungen, den räumlich-zeitlichen Gliederungen und kausalen Beziehungen erkenntnismäßig immer angemessener werden, so daß das Subjekt sich immer mehr Aspekte der Objektwelt in praktischen

Handlungsvollzügen aneignen und sich ihnen gegenüber flexibel verhalten kann.

Dieser Prozeß der Differenzierung und Koordination der Schemata weitet sich durch die materiellen Handlungen in Form "tertiärer Kreisreaktionen" progressiv aus. Die Differenzierung der Schemata besteht dabei jedoch nicht in einer einfachen Reproduktion, sondern in der beständigen, auf die Exploration der gegenständlich-sozialen Handlungsgegebenheiten gerichteten Variation. Indem die Objektgegebenheiten in immer umfassendere Schemata eingeordnet werden, objektivieren sich diese für das Subjekt zu bedeutungsvollen personalen und gegenständlichen Entitäten mit objektiven kausalen und raum-zeitlichen Bezügen, d.h. zu Entitäten, die von der Handlung des Subjekts unabhängig sind. Dies bewirkt, daß das Kind die Gegebenheiten nicht mehr nur assimiliert, sondern ihnen eigene Qualitäten und Formcharakteristika zuordnet; dadurch wird die Akkommodation der Assimilationsschemata an diese Qualitäten zu einem selbständigen Ziel, was sich in einem experimentell-explorativen Handeln und der darauf aufbauenden progressiven Differenzierung der Handlungsschemata als Bedeutungen zeigt. Dabei baut jedoch jede Differenzierung dieser Schemata als Bedeutungen auf den vorhandenen Differenzierungen der in Handlungen angeeigneten Schemata auf.

Diese progressive Differenzierung der Handlungsschemata durch ein an den sozial-gegenständlichen Objektgegebenheiten orientiertes Explorieren führt gleichzeitig zu neuen Intelligenzleistungen, die in der "Entdeckung neuer Mittel durch Ausprobieren" bestehen (Piaget 1969a,283ff.). Das Subjekt wird nämlich mit der gegenüber der Assimilation differenzierten und verselbständigten Akkommodation fähig, Handlungsschemata explorativ so zu differenzieren, daß sie als neu entwickelte Mittelschemata vorhandenen Zielen und ihnen entsprechenden Zielschemata koordiniert werden können. Diese Koordination von Ziel- und Mittel-Schema vollzieht sich in einer Abfolge von kumulativen Versuchen, in einer wechselseitigen Assimilation der Schemata in materiellen Handlungen und in einer damit verbundenen akkommodativen Differenzierung der Mittelschemata, wobei diese durch die Ziel-

schemata eine Richtung bekommt. Dabei ist die Herausbildung des Mittelschemas als eine mit dem Zielschema koordinierte Bedeutung das Resultat "aktiver Strukturierungstätigkeit" (Piaget 1969a,305).

Die Differenzierung und Koordination von Handlungsschemata in Form äußerer materieller Handlungen, die kennzeichnend für die Stufe der sensomotorischen Intelligenz ist, transformiert sich schließlich mit der "Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination" (Piaget 1969a,333ff.) in eine systematische, deduktive Intelligenz, die den Beginn des eigentlichen Denkens bildet und über die präoperationelle zur entwickelten Form der operationellen Intelligenz führt. Deduktiv wird die Erkenntnisstruktur des Subjekts in dem Sinne, daß die Differenzierung und Koordination der Handlungsschemata als Bedeutungen nun sukzessiv nicht mehr allein in äußeren materiellen Handlungen, sondern interiorisiert, als Denkprozeß sich vollzieht. Als Denken ist dieser interiorisierte Prozeß ein innerliches Probehandeln im Sinne eines Aktionsentwurfs, in dem die Differenzierung und Koordination der Handlungsschemata als Bedeutungen innerlich vollzogen wird, um dann ihr Resultat in äußeren Handlungen zu realisieren. (Vgl. Piaget, Inhelder 1972a,65). Dieser Prozeß der Interiorisierung der Handlungen setzt jedoch voraus, daß das Subjekt die Schemata, ihre Differenzierung und Koordination vorstellungsmäßig, d.h. durch Formen der Repräsentation dieser Prozesse in einer vom empirischen Ausprobieren unabhängigen Weise organisieren kann. Diese vorstellungsmäßige Schematisierung der Realität erfordert die Herausbildung einer Differenzierung zwischen Bedeutungsträgern und Bedeutungen bzw. zwischen Zeichen und Bezeichnetem.

Die Entwicklung dieser Differenzierung als Herausbildung einer allgemeinen Repräsentationsfunktion ist theoretisch besonders interessant hinsichtlich ihrer Beziehung zu der Herausbildung eines differenzierten und flexiblen Bedeutungssystems, d.h. insbesondere hinsichtlich der Beziehungen zwischen den in sprachlichen Repräsentationsmitteln organisierten Sprechakten und den kognitiven Prozessen, die sich darin vollziehen. Wesent-

liche Aspekte dieser Beziehung zwischen Repräsentationsprozeß und kognitiven Prozessen werden bereits im Stadium der "Erfindung neuer Mittel durch geistige Kombination" erkennbar, in dem das Kind originelle Koordinationen von Bedeutungen durch die wechselseitige Assimilation unterschiedlicher Handlungsschemata und daraus resultierender Bedeutungsdifferenzierungen und -zuordnungen zur Lösung neuer Handlungsprobleme erzeugt, und zwar ohne äußeres Ausprobieren, sondern in vorstellungsmäßig vermittelten Handlungen des Ausprobierens. Die materiellen Handlungen sind dabei nur die Aktualisierung der bei den interiorisierten Handlungen des Ausprobierens erzielten Resultate. Dieses Ausprobieren besteht in reorganisierenden, neue Beziehungen zwischen den einzelnen Handlungsschemata als Bedeutungen herstellenden Koordinationshandlungen, "... die sich nicht mehr dauernd und fortwährend auf die aktuellen Gegebenheiten der Wahrnehmung abstützen." (Piaget 1969a,344) Weil dieser Prozeß sich auf eine gegenüber der gegebenen Problemlage ausreichende Differenzierung der Schemata als Bedeutungen bezieht, kann diese Reorganisation als eine wechselseitige Assimilation der Schemata und der daraus resultierenden kontextbezogenen Differenzierungen sich schnell vollziehen und sich auf eine an "symbolischen Ersatzmitteln" (Piaget 1969a,345) vorgenommene vorstellungsmäßige Handlung reduzieren.

In der Kontinuität des bisherigen Entwicklungsprozesses erscheint so eine allgemeine Symbol- bzw. Repräsentationsfunktion, ohne sich dabei freilich notwendig auf die Sprache als Gefüge konventioneller Zeichen zu stützen, als Bedingung dieser Interiorisierung, jedoch in dem eingeschränkten Sinne, daß sie nur die Evokation der im bisherigen Entwicklungsprozeß herausgebildeten Handlungsschematisierungen als wirklichkeitsstrukturierender Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen ermöglicht, ohne die interiorisierten oder äußeren Schematisierungsprozesse, ihre Differenzierung und Koordination zu erzeugen. Vielmehr baut die Repräsentation auf den aus den Handlungen des Subjekts resultierenden kognitiven Differenzierungen und Koordinationen auf und bezieht sich auf sie als ihre Bedeutungen. Der Prozeß der progressiven Differenzierung und Koordination von Bedeutungen und

damit einer progressiven Dezentrierung der gegenständlich-sozialen Objekterkenntnis des Subjekts resultiert nämlich - was sich im "Erfinden neuer Mittel" (vgl. Piaget 1969a,342ff.) manifestiert - aus den innerlich vollzogenen aktiven Handlungskoordinationen, ist also ebenso wie die durch empirisches Ausprobieren organisierten Erkenntnishandlungen das Resultat aktiver Assimilations- und damit korrelativ verbundener Akkommodationshandlungen. Dieser Prozeß geht so über eine bloße Evokation bereits verfügbarer Schemata insofern hinaus, als er in einer aktiven Koordination von Schemata als Bedeutungen und den dabei erzeugten Differenzierungen besteht. Dieser interiorisierte Strukturierungsprozeß stellt also einfach eine innere Weiterführung der äußeren Strukturierungshandlungen dar; dabei werden jedoch weitere Fortschritte ermöglicht. Die vorstellungsmäßigen, interiorisierten Assimilations- und Koordinationshandlungen als Schematisierung der Realität, die nicht von dem unmittelbaren Handlungs- und Wahrnehmungsbezug (und den damit verbundenen phänomenistischen Zentrierungen) abhängig sind, ermöglichen nämlich durch die Vorstellung instrumentell und durch die kognitiven Differenzierungen und Koordinationen substantiell über die unmittelbaren Gegebenheiten hinausgehende Antizipationen und Rekonstitutionen in Zeit und Raum und damit eine zunehmende Dezentrierung der Erkenntnisprozesse. Zudem ermöglicht die durch die Vorstellung vermittelte Ablösung der Schematisierung der Realität von den unmittelbaren äußeren Gegebenheiten eine viel schnellere Organisation dieser Prozesse.

So wichtig die Vorstellung bei der Flexibilisierung des subjektiv angeeigneten Systems von Bedeutungen und ihrer Koordination auch ist, zeigt doch die erste vorstellungsmäßig vermittelte Form des Handelns in der Entwicklung der Intelligenz als Erkenntnisfähigkeit, daß diese Flexibilisierung nur das an in Handlungsprozessen entwickelten Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen weiterführt, was sich an Differenzierungen und Koordinationen in den bisherigen gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungen entwickelt hat.

Die Vorstellung oder Symbolfunktion fungiert also als ein "Hilfsmittel des entstehenden Denkens" (Piaget 1969a,355), als ein Bedeutungsträger, "... dessen Bedeutungsgegenstand eben das sensomotorische Schema ist" (Piaget 1969a,355), und der über diese vorstellungsmäßige Schematisierung einen von den materiellen Handlungsvollzügen und Handlungsbedingungen abgelösten Handlungsbezug zur gegenständlichen und sozialen Objektwelt ermöglicht. Mit dem Ende der sensomotorischen Stufe wird das Subjekt durch die über die Vorstellung vermittelte Ablösung der Differenzierungs- und Koordinationsprozesse der Handlungsschemata als Bedeutungen von den unmittelbar materiellen Handlungen sukzessiv zu immer umfangreicheren und flexibleren Koordinationen seiner angeeigneten Bedeutungen fähig, womit sich korrelativ die Außenwelt zunehmend objektiviert und sich zu einer immer bedeutungsdifferenzierteren Realität für das Subjekt transformiert; dadurch eignet sich das Subjekt zunehmend die objektiv in dieser Realität aufgehobenen gegenstandsbezogenen und sozialen Bedeutungen an.

Bevor nun näher auf die Herausbildung der Symbolfunktion und insbesondere das Auftreten der Sprache, auf den Beginn der Sprechtätigkeit und die damit verbundenen Prozesse der weiteren Differenzierung und Flexibilisierung des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems eingegangen wird, soll zunächst noch die mit den Differenzierungen und flexibler werdenden Koordinationen der Handlungsschemata korrelativ verbundene Objektivierung einer bedeutungsvoll differenzierten Außenwelt charakterisiert werden.

Die Außenwelt objektiviert sich durch die über die Vorstellung vermittelte interiorisierte Koordination der Handlungsschemata in der Konstruktion eines objektiven Raumes als ein System von objektiven Verlagerungen, durch die das Subjekt fähig wird, sich in einer räumlich gegliederten Beziehung zu den Objekten zu begreifen (vgl. Piaget 1974,198ff.); diese Koordination führt zugleich zur Konstruktion objektiver zeitlicher Reihen, mittels derer aktuelle Wahrnehmungen und Handlungen in bezug auf Vergangenheit und Zukunft koordiniert werden können (vgl. Piaget 1974,333ff.). Die darin erreichte Flexibilität der Handlungsstruktur, die das Subjekt zu einer von Piaget als

S e m i - R e v e r s i b i l i t ä t bezeichneten Umkehrbarkeit (vgl. Piaget 1974,203ff.; Piaget 1972b,288) seiner praktischen Handlungen in sukzessiv aufeinander folgenden Schritten befähigt und die für die Stufe der nun beginnenden präoperationalen Entwicklungsstufe kennzeichnend ist, manifestiert sich zudem in der Konstruktion eines von der eigenen Handlung und Wahrnehmung unabhängigen personalen und gegenständlichen Objekts (vgl. Piaget 1974,83ff.) und in der Entwicklung der anfänglich magisch-phänomenistischen Kausalität zu einer Vergegenständlichung und Verräumlichung der Kausalität. Diese Kausalität stellt ein kohärentes System von Ursachen und Wirkungen dar, in das das Kind nun auch seine eigene Aktivität einbezieht, ohne dabei schon zwischen physikalischer und psychologischer Kausalität zu unterscheiden. Vielmehr ist der Kausalitätsbegriff zunächst noch psychomorph, d.h. auch die gegenständliche Objektwelt wird nach einer den handelnden Subjekten unterliegenden Ziel- bzw. Zweckgerichtetheit (Intentionalität) gedeutet. Mit der Objektivierung der den äußeren Objekten, aber vor allem der den Bezugspersonen des Kindes eigenen Spontaneität wird für das Kind vor allem die andere Person (1) zu einem autonomen Handlungszentrum, das einen autonomen Willen hat und unabhängig vom Wirken des Kindes ist. Durch die Gesamtheit der aus den Handlungen des Subjekts resultierenden konstruktiven Prozesse stellt nun das Subjekt sich am Ende der sensomotorischen und zu Beginn der präoperationalen Stufe der Intelligenz in seinen praktischen Handlungen in eine kohärente kausale, raum-zeitliche Ordnung nicht nur bedeutungsvoller, gegenständlicher, sondern gleichzeitig

---

(1) Obgleich Piaget bei der Analyse der Differenzierung und Koordination der Handlungsschemata als ein System miteinander koordinierter Bedeutungen und bei der Analyse der Konstruktion einer für das Subjekt objektiven Außenwelt insgesamt die sozialen Beziehungen und sozialen Transformationen der die personen- wie objektbezogenen Handlungen strukturierenden affektiven Strebungen nicht eigens untersucht, stellt er doch im Zusammenhang der Herausbildung des Objektschemas und der Kausalität allgemein deren Bedeutung fest: Die personale Beziehung ist deshalb für deren Herausbildung besonders wichtig, weil die andere Person für das Kind ein vor allem affektiv relevantes Aktionszentrum ist, dem das Kind deshalb eine eigene "Spontaneität" zuschreibt. (Vgl. Piaget 1974,243).

auch personaler Objekte und transformiert insoweit seinen Egozentrismus, als es sich als eine Person unter bedeutungsvollen anderen Personen und in Beziehung zu bedeutungsvollen gegenständlichen Objekten zu begreifen beginnt. Diese Subjekt-Objekt-Differenzierung, mit der Personen und Gegenstände erst eine autonome Existenz für das Kind bekommen, hat gleichzeitig zur Folge, daß die in den objektbezogenen Handlungen durch Koordination und Differenzierung herausgearbeiteten Handlungsschemata als die Gesamtheit der die Handlungen strukturierenden Bedeutungen nicht allein eine interne kognitive Struktur des Subjekts bilden, sondern mit der Objektivierung der sozial-gegenständlichen Objektwelt für das Kind sich komplementär exteriorisieren, d.h. zu objektkonstitutiven Bedeutungen werden, die das Objekt in bezug auf das Subjekt erst zu einer kognitiv differenzierten Einheit, zum erkannten Objekt formieren (vgl. Piaget 1974,341ff.). Ohne diese Transformation besteht nämlich jedes Objekt für das Subjekt nur in einer unspezifischen Dinglichkeit mit unstrukturierten figurativen Erscheinungsqualitäten. Diese Objektivierung der Bedeutungen bezieht sich jedoch nicht nur auf den kognitiven Aspekt der Bedeutungen, den Piaget vor allem untersucht hat. Er bezieht sich ebenso auf den affektiven Aspekt der Bedeutungen und ihrer Koordination, d.h. auf die in den Handlungsprozessen sich vollziehende, parallel mit der kognitiven Differenzierung verlaufende Differenzierung der "Gefühlseinstellungen" bzw. Bedürfnisse. Die in Auseinandersetzung mit den gegenständlich-sozialen Handlungsgegebenheiten sich vollziehende Koordination und Differenzierung der Schemata ist mit bestimmten affektiven Empfindungen verbunden, die sich aus den wesentlich sozial vermittelten Befriedigungs- und Versagungserlebnissen ergeben und die als Resultat der sozial vermittelten Objektbeziehungen zu bestimmten "affektiven Schematisierungen der Objektgegebenheiten" (vgl. Piaget 1969b, 263ff.) führen und als bestimmte affektive Qualitäten mit den kognitiven Schematisierungen verbunden sind. Diese affektiven Schematisierungen sind das motivationale Potential aller Handlungen und bilden die motivierenden Ziele des Handelns. Sie differenzieren sich mit der Differenzierung der aus den Handlungen resultierenden kognitiven Handlungsschemata in Funktion neuer affektiver Erfahrungen.

Die wechselseitigen Beziehungen zwischen kognitiven und affektiven Schematisierungen sollen an dieser Stelle nicht im Einzelnen verfolgt werden; sie werden im nächsten Kapitel eigens behandelt werden. Allerdings sollte jedoch jetzt schon deutlich sein, daß die affektive Schematisierung mit der kognitiven verbunden ist (1); als affektive Dimension von Bedeutungen bezeichnet sie die mit allen kognitiven Schematisierungen verbundenen Erwartungen, Intentionen, Bedürfnisse und Gefühle, die den durch die kognitiven Schemata als Bedeutungen strukturierten Handlungen zugrunde liegen.

Das bedeutet, daß sich die mit der Subjekt-Objekt-Differenzierung vollziehende Objektivierung von Bedeutungen ebenso in der Objektivierung der affektiven Schemata äußert; damit erhält die Gesamtheit der gegenständlichen und personalen Objekte eine in sich differenzierte affektive Qualität, die die Austauschbeziehungen des heranwachsenden Kindes mit diesen reguliert. Mit der Subjekt-Objekt-Konstitution entstehen so auch interpersonelle Gefühle, die sich auf die anderen Personen beziehen und die affektive Quelle vielfältiger interpersoneller, sozialer Handlungsprozesse sind, in denen das Kind seine Bedeutungen weiter differenzieren und koordinieren kann.

Man kann den bislang skiziierten Entwicklungsprozeß in seiner Gesamtheit so bestimmen, daß die Subjekt-Objekt-Differenzierung als ein kognitiv-affektiver Differenzierungsprozeß das Subjekt erst in einen bewußten, d.h. auch subjektiv erkannten Zusammenhang zu von ihm unterschiedenen anderen Subjekten und Objekten stellt und daß sein Handeln und Erkennen sich derart erst auf eine kognitiv-affektive, handlungsbestimmende Dialog-Struktur bezieht. Diese ist nicht das R e s u l t a t sprachlich kommunikativer Prozesse, sondern die B e d i n g u n g dafür, daß das Subjekt sich im Medium der Sprache und ihrer kommunikativen Verwendung auf von ihm unterschiedene Subjekte und Objekte beziehen kann. Dies ist im übrigen eine Erkenntnis,

(1) "Man muß also über die affektiven Schemata sprechen, wie man über die motorischen und intellektuellen spricht (und es sind im übrigen die gleichen Schemata oder untrennbare Aspekte der gleichen Realität)." (Piaget 1969b,242ff.)

die gleichermaßen von psychoanalytischen Arbeiten (vgl. Spitz 1960) über die Entstehung der Subjekt-Objekt-Differenzierung als konstitutive Bedingungen sprachlicher Kommunikation erarbeitet wurde.

Durch diese kognitiv-affektive Dialogstruktur im Handeln und Erkennen wird das Subjekt erst einer progressiven Sozialisierung in dem Sinne zugänglich, daß das subjektiv angeeignete System von Handlungsschemata als Bedeutungen in den durch diese strukturierten Subjekthandlungen in einen bewußten Interaktionszusammenhang mit den gesellschaftlichen Subjekten und dem entwickelten System gesellschaftlicher Bedeutungen treten kann. Indem derart Gesellschaftlichkeit sich durch die Subjekt-Objekt-Differenzierung für das Subjekt erst konstituiert, kann das Subjekt sich erst in interpersonellen Beziehungen als Subjekt wahrnehmen und seine Handlungen erkenntnismäßig organisieren.

Um diesen Prozeß fortschreitender Sozialisierung als eine weitere Differenzierung von Bedeutungen und der Herausbildung von Koordinationshandlungen zu flexiblen, bedeutungskoordinierenden Operationen und die Leistung der Symbolfunktion, d.h. besonders des sozial-kollektiven Zeichensystems Sprache dabei adäquat zu begreifen, stellt sich nun die Frage, was der Charakter der Bedeutungen und ihrer Entwicklung auf der einen Seite ist und was der Charakter der Symbolfunktion, der Repräsentation auf der anderen Seite ist und welche Beziehungen zwischen beiden Aspekten bestehen. Diese Frage ist für die Problemstellung dieser Arbeit von großer Bedeutung, denn Bestimmungen von Kommunikationsprozessen in ihrer Bedeutung für gesellschaftlich notwendige subjektive Lernprozesse müssen angeben können, inwiefern sprachliche Kommunikation überhaupt Lernen befördern kann.

Die sensomotorische Stufe der Intelligenz wurde gerade deshalb so ausführlich dargestellt, weil an ihr die Herausbildung von Bedeutungen gezeigt werden kann, ohne daß diese schon an die Repräsentation gebunden ist. Ihr Bildungsprozeß ist in den konstitutiven Mechanismen zu begreifen und weiter auszuführen unter dem Aspekt der mit dem Ende der sensomotorischen Stufe

auftretenden Repräsentation und der damit verbundenen Transformation der praktischen oder bloß aktionellen Intelligenz in die repräsentative Intelligenz, in das repräsentative und weiter begrifflich sich entwickelnde Denken.

3.3.2. Bedeutung und Symbolfunktion

Im folgenden Abschnitt ist die Frage zu verfolgen, worin die Bedeutungen bestehen und was der Konstruktionsmechanismus der Bedeutungsdifferenzierung und -flexibilisierung ist.

Die Darstellung der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz hat gezeigt, daß die Bedeutungen in Form von Handlungsschemata aufbauend auf den Reflexmechanismen sich durch die sozialen und gegenstandsbezogenen praktischen, d.h. materiellen Handlungsbeziehungen entwickeln und differenzieren, indem das Subjekt sich die Umwelt in seinen durch die Schemata strukturierten Handlungen assimiliert. Aufgrund ihrer Unangepaßtheit gegenüber den sozial-gegenständlichen Handlungsbedingungen differenzieren sich diese Schemata in Funktion der Handlung progressiv und formen sich zu strukturierten Gesamtheiten. Dies geschieht zum einen durch die Akkommodation an die durch die in den Handlungen des Subjekts vermittelten Erfahrungsgegebenheiten, durch die die Struktur der Schemata verändert wird. Zum anderen differenzieren sich diese Schemata zu immer komplexeren Gesamtheiten, indem das Subjekt die einzelnen Schemata in Handlungsprozessen zu einem komplexen System von in Klassen- und Relationsbeziehungen aufeinander bezogenen Bedeutungen koordiniert. Wenngleich diese Handlungskoordinationen sich auch erst auf der Stufe der operationellen Intelligenz zu kohärenten Systemen von verinnerlichten Operationen formieren, entwickeln sie sich doch auf der sensomotorischen Stufe zu praktischen Koordinationen, die sich mit der Interiorisierung zu Operationen in Richtung auf eine zunehmend flexiblere Koordination der Handlungsschemata als Bedeutungen entwickeln und so ein System miteinander koordinierbarer Bedeutungen formieren, das die Gesamtheit der in den zunächst praktischen Handlungen und später

in interiorisierten Denkhandlungen erzeugbaren Erkenntnisse bestimmt.

Indem auf der sensomotorischen Stufe das Kind die äußeren Gegebenheiten mit bestimmten wahrnehmungsmäßigen, figurativen Qualitäten, auf die es sich in seinen Erkenntnis- und Wiedererkennenshandlungen stützt, an die ihm verfügbaren Schemata und ihre Koordinationen assimiliert, werden die äußeren sozial-gegenständlichen Gegebenheiten erst in subjektiv erkannte Realitäten transformiert und somit als bedeutungsvolle, kognitiv strukturierte Objekte konstruiert. Der Konstitutionsprozeß bedeutungsvoller Objekte für das Subjekt resultiert also nur aus der Gesamtheit der auf diese Objekte bezogenen Handlungsschemata und ihrer Koordination; unabhängig von diesen kognitiven, aber auch affektiven Beziehungen stellen die äußeren Gegebenheiten für das Subjekt keine bedeutungsvolle Realität dar.

Diese Beziehung von assimilativen Handlungen zu der Konstitution bedeutungsvoller, d.h. erkannter Objekte ist bei Piaget so formuliert:

> "Ein sensorisches Erscheinungsgebilde oder einen Gegenstand assimilieren, sei es durch einen Wiedererkennensakt oder eine generalisierende Ausweitung, heißt, ihn in ein System von Verhaltensschemata einzuordnen und ihm folglich eine 'Bedeutung' zuzuschreiben."
> (Piaget 1969b,195)

Diese organisierte Gesamtheit als aufeinander bezogene kognitive Schemata, mit der, wie später zu zeigen ist, auch eine organisierte Gesamtheit affektiver Schemata verbunden ist, läßt sich in einer nicht objektivistischen, d.h. einer auf das handelnde Subjekt bezogenen Begrifflichkeit also als ein System kognitiver Bedeutungen oder auch als das angeeignete Bedeutungssystem in seiner kognitiven Dimension begreifen; und die Bildung von Handlungsschemata läßt sich somit als Bildung von kognitiven Bedeutungen begreifen. Denn die Schemata und ihre Koordination, die aus den Subjekthandlungen hervorgegangen sind, erzeugen affektiv-kognitive Handlungsstrukturierungen, die das begrenzen, was in bezug auf das Subjekt und seine Handlungen für das Subjekt Bedeutung hat. Mit der in diesem Sinne bestimmten Identität von kognitivem Schema und kognitiver Bedeutung wird einsichtig, daß Bedeutungen nicht durch Symbole bzw. das sprach-

liche Zeichensystem erzeugt (1), sondern durch diese nur repräsentiert werden, und daß der Charakter der Erkenntnis und der Bedeutungen operativ ist. Operativ sind Bedeutungen als Handlungsschemata in dem doppelten Sinne, daß sie sowohl aus den Assimilations h a n d l u n g e n des Subjekts und den korrelativ damit verbundenen handlungsmäßigen, akkommodativen Differenzierungen hervorgehen, als auch das Bedeutungssystem selbst das Gesamt derjenigen strukturierten Handlungen (innere Handlungspläne und mögliche Koordinationshandlungen) des Subjekts darstellt, durch das das Subjekt auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz materiell und mit dem Beginn der präoperationellen Intelligenz auch vorstellungsmäßig die sozial-gegenständlichen Gegebenheiten in erkannte sozial-gegenständliche Objekte transformiert; diese Transformation vollzieht es, indem es diese Gegebenheiten an die subjektiv verfügbaren Schemata und ihre Koordinationen als Bedeutungsgefüge assimiliert. Operativ ist also jede angeeignete Bedeutung, da sie diejenige Handlung oder Handlungskoordination und ihre affektive Qualität ist, die das Subjekt mit den unter das Handlungsschema als Bedeutung subsumierten Objekten ausführen kann. Dementsprechend besteht die Bedeutung eines Gegenstandes als erkanntes Objekt in der Gesamtheit der Funktionen oder Handlungen, die das Subjekt mit dem Gegenstand ausführen kann, und ist zu unterscheiden von der figurativen Wahrnehmungsqualität eines Gegenstandes oder Geschehens, daß nur die oberflächlichen perzeptiven Er-

---

(1) Diese Unabhängigkeit der Bedeutungsentwicklung und der Erkenntnisentwicklung von der Symbolfunktion bzw. der Vorstellung formuliert Piaget deutlich auch so: "Wenn es auch noch keine Vorstellung gibt, werden dennoch von allem Anfang an Bedeutungen ausgebildet und verwendet, denn jede sensomotorische Assimilation (die perzeptive inbegriffen) besteht schon darin, Bedeutungen zu übertragen. Es gibt somit von vorneherein Bedeutung, also Dualität zwischen 'Bezeichnetem' (= die Schemata selbst mit ihren auf die im Gange befindlichen Handlungen bezogenen Inhalten) und dem 'Zeichen', aber diese sind immer perzeptiv und folglich von dem, was sie bezeichnen, nicht verschieden, so daß man auf dieser Stufe unmöglich von semiotischer Funktion sprechen kann."
(Piaget, Inhelder 1972a,61).

scheinungsqualitäten erfaßt (1).

Der figurative Aspekt des Erkennens bezieht sich nur auf die dinglich äußerliche Gestalt der Erkenntnisgegenstände, und der operative Aspekt besteht in der entwickelten Struktur der Handlungen als dem Gesamt der subjektiv verfügbaren Bedeutungen, durch die die Erkenntnisgegenstände durch die Assimilation an diese Bedeutungen zu erkannten Objekten transformiert werden (vgl. Furth 1973,66f.).

Insofern Piagets genetische Theorie den operativen, d.h. den Handlungscharakter der Erkenntnisprozesse des Subjekts und der erkenntnisstrukturierenden Handlungsschemata als Bedeutungen herausgearbeitet hat, begründet sie einen bestimmten Begriff des Lernens; in ihm wird Lernen begriffen als die Elaboration eines differenzierten und in bezug auf die Handlungsbedingungen flexibel koordinierbaren Bedeutungssystems; dieser Elaborationsprozeß wird als ein aktiver Erarbeitungsprozeß des Subjekts in interaktiven Handlungsbeziehungen mit den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten bestimmt; damit wird der Begriff des Lernens von den Beschränkungen rationalistischer wie behavioristischer Lernkonzepte befreit; denn diese reduzieren zum einen das Lernen auf die bloße Entfaltung präformierter Strukturen oder zum anderen auf einen im Kern mehr oder weniger passiven Prägungsprozeß des Subjekts durch die gesellschaftliche, sozial-gegenständliche Umwelt. Piaget arbeitet heraus und betont dagegen den konstruktiven Charakter der operativen Erkenntnisprozesse, indem er nachweist, daß das subjektiv verfügbare System von Bedeutungen und Handlungen, durch die diese koordiniert werden, nur durch die sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen des Subjekts konstruiert und strukturiert wird.

---

(1) Ein 'Ball' z.B. ist seiner Bedeutung nach bestimmt durch die Handlungen, die mit ihm ausgeführt werden können: schlagen, werfen, rollen etc. Eine Person ist für eine andere Person durch die Gesamtheit der Handlungsbeziehungen und ihrer affektiven Qualitäten bestimmt, die mit ihr realisierbar sind bzw. auch versagt sind. Ein Werkzeug ist durch die Gesamtheit der Funktionen, die mit ihm ausgeführt werden können, und durch die Gesamtheit der sozialen Beziehungen, in denen diese Funktionen ausgeübt werden können, bestimmt.

Denn die Bedeutung als

> "... Assimilationsschema ist tatsächlich keine von der Assimilations- und Akkommodationstätigkeit verschiedene Wesenheit. Das wesentliche an diesem Prozeß ist also nicht das Verhaltensschema als Struktur, sondern vielmehr die strukturierende Tätigkeit, die zur Bildung dieser Verhaltensschemata führt." (Piaget 1969a,352)

Die Differenzierung und Koordination der Verhaltensschemata als Bedeutungssystem treten ebensowenig wie die rationalen Begriffe der späteren Stufe des operationellen Denkens, die ja nur zu rationalen Systemen geordnete Schemata und insoweit konsistenter sind, als "selbständige Wesenheiten in Erscheinung", sie erscheinen vielmehr

> "... immer als Produkt einer kontinuierlichen und immanenten Eigentätigkeit, deren sukzessive Kristallisationsphasen sie darstellen. Da die Quelle dieser Eigentätigkeit nicht außerhalb der Schemata liegt, ist sie nicht Ausdruck eines Vermögens. (...) Sie bildet mit den Verhaltensschemata eine Einheit, wie die Tätigkeit des Urteilens sich in einer Bildung von Begriffen offenbart. Ebenso aber, wie die Begriffe sich von einer kontinuierlichen Kette von Urteilen, die zu ihrer Bildung geführt haben, loslösen, spalten sich auch die Verhaltensschemata nach und nach von der organisierenden Tätigkeit ab, die sie hervorbrachte und die im Moment ihrer Bildung mit ihnen identisch war. Genauer gesagt, die Verhaltensschemata dienen nach ihrer Entstehung der Tätigkeit, die sie hervorgebracht hat, als Instrumente, so wie die Begriffe nach ihrem Hervorgehen aus dem Urteilsakt den Ausgangspunkt für neue Urteile bilden." (Piaget 1969a,390).

Wird derart das intelligente Handeln und das Denken als ein durch die Subjekthandlungen bedingter Konstruktionsprozeß von vielfältig differenzierten und koordinierten kognitiven Handlungsschemata als Bedeutungen bestimmt im Sinne eines kognitiven Instrumentariums, welches das Subjekt zu immer weiterreichenden Handlungsbeziehungen befähigt, so ist zu fragen, wie dieser Prozeß durch das Entstehen der Symbolfunktion beeinflußt wird, bzw. inwieweit durch die Symbolfunktion die kognitiv-affektive Flexibilität des handlungsstrukturierenden Bedeutungssystems erweitert wird.

Jede symbolische Aktivität hat eine Differenzierung zwischen dem Zeichen als Bedeutungsträger und dem Bezeichneten als Bedeutung zur Voraussetzung. Diese Differenzierung befähigt das Subjekt, Schemata und ihre Koordination nicht allein in materiellen Handlungen zu aktualisieren und damit die Assimilationshand-

lungen von den materiellen Gegebenheiten, auf die sich die Handlungen beziehen, abzulösen und innerlich auszuführen. Das Subjekt wird fähig, sich nicht-präsente Gegebenheiten und Ereignisse zu vergegenwärtigen und die Schranken der unmittelbaren Wahrnehmung zu überwinden, d.h. es wird zu einer mentalen Assimilation fähig, da es sich in seinen Assimilationen an die ihm verfügbaren Bedeutungen auf Bedeutungsträger als interiorisierte skizzenhafte Modellen der äußeren Gegebenheiten in ihrer anschaulich-figurativen Qualität stützen kann. Indem nämlich das Subjekt sich auf die symbolische Vergegenwärtigung der perzeptiv-figurativen Gegebenheiten stützen kann, brauchen sich seine Assimilationshandlungen nicht mehr an diesen äußeren Gegebenheiten nur unmittelbar und materiell zu vollziehen, sondern können, sich auf symbolische Ersatzmittel beziehend, zunehmend innerlich, d.h. unabhängig von den äußeren Gegebenheiten ausgeführt werden.

Welche Beziehung besteht nun aber genauer zwischen dem Zeichen als Bedeutungsträger und dem Bezeichneten als Bedeutung in Hinsicht auf den operativen Charakter der gegenstandsbezogenen und sozialen Erkenntnisprozesse des Subjekts und wie entwickelt sich diese Differenzierung zwischen Zeichen und Bezeichnetem?

Schon auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenzentwicklung gibt es eine rudimentäre Differenzierung zwischen Zeichen und Bezeichnetem. In seinen durch die Schemata als Bedeutungen strukturierten Handlungen, durch die das Subjekt die äußeren Gegebenheiten erkennend assimiliert, bezieht das Subjekt sich auf ein System von Anzeichen, d.h. auf die durch seine Wahrnehmungstätigkeit strukturierten Erscheinungsgebilde der Handlungsgegebenheiten. Die Wahrnehmungscharakteristika, die sich auf bestimmte äußere, statisch aufgefaßte, d.h. figurative Erscheinungsqualitäten der Gegenstände beziehen, sind für das Subjekt Bedeutungsträger für ein Gefüge von Handlungsschemata als Bedeutungen, die den Gegenstand oder das Geschehen jenseits seiner nur äußerlichen Erscheinungsqualität als ein durch Subjekthandlungen bestimmtes, kognitiv strukturiertes, d.h. erkanntes Objekt erst konstituieren. Insofern jeder Gegenstand oder jedes

Geschehen für das Subjekt sich erst durch die Gesamtheit der darauf beziehbaren Handlungen zu einem kognitiv strukturierten Objekt formt und durch die Wahrnehmung (sowie Nachahmung und Vorstellung; vgl. Piaget 1973c,21) nur die statisch äußeren Erscheinungsqualitäten dieser Objekte erfaßt werden, fungieren diese durch die Wahrnehmung erfaßten Erscheinungsqualitäten nur als ein System von Anzeichen, das zwar als Bedeutungsträger auf die Bedeutungen verweist, aber nicht den Gegenstand als ein bedeutungsvoll strukturiertes Objekt konstituiert. Jeder Bedeutungsträger, gleichgültig ob er durch die unmittelbare Wahrnehmungstätigkeit gegeben ist oder in den vorstellungsmäßig vergegenwärtigten Erscheinungsqualitäten der Handlungsobjekte besteht, erfaßt nur die Objekte in ihrer figurativen Dinglichkeit, während die Bedeutungen, die den Gegenstand erst in ein erkanntes Objekt transformieren, aus den aktiven Handlungsbeziehungen des Subjekts und den dabei entwickelten Differenzierungen der Handlungsstrukturen resultieren. Wenn die gegenstandsbezogene und soziale Erkenntnis des Subjekts sich auch immer auf die Bedeutungsträger und ihren figurativen Erkenntnisgehalt stützen muß, ist doch der Fortschritt der Erkenntnis wesentlich operativ, d.h. durch die Tätigkeit des Subjekts und die daraus resultierenden Bedeutungsdifferenzierungen bestimmt. So stellt z.B. eine Spielklapper in ihrer sichtbaren Erscheinung für den Säugling, der diese Klapper ergreifen oder schütteln will, nur einen Bedeutungsträger dar, während das Bezeichnete oder die Bedeutung in dem Gesamt der Eigenschaften besteht, die keineswegs für das Kind einfach wahrnehmungsmäßig gegeben sind, sondern die das Kind durch die Handlungsbeziehungen zu diesem Gegenstand sich erarbeitet und die als das Gesamt der auf diesen Gegenstand beziehbaren Tätigkeiten (z.B. ergreifen, schütteln, lutschen etc.) den Gegenstand als ein kognitiv strukturiertes Objekt für das Subjekt erst konstituieren. Mit der weiteren Differenzierung dieser Tätigkeiten differenzieren sich auch die Bedeutungen des Bedeutungsträgers. Das heißt, daß Bedeutungsträger (z.B. sichtbare Erscheinung der Klapper), insofern sie sich nur auf bestimmte figurative Wahrnehmungsqualitäten des durch die Handlungen bestimmten bedeutungsvollen Objekts beziehen, zu den Objekten als kognitiv-affektiv strukturierten Entitäten (z.B. Klapper als Gesamt von für das Kind

möglichen Aktivitäten und der damit verbundenen affektiven Prozesse) primär in einer Repräsentationsbeziehung stehen und nicht wie die aus den Handlungen resultierenden Bedeutungen zum Gegenstand der Erkenntnis in einer Erkenntnisbeziehung stehen. Denn obgleich die figurative Erkenntnis auch einen Erkenntnisaspekt enthält, ist sie doch gegenüber den objektiven Bedingungen und Funktionen als Bedeutung der Objekte relativ oberflächlich und erzeugt insofern eher ein System von Bedeutungsträgern. Sie bringt selbst nicht die für das objektive Erkennen notwendige Differenzierung und Koordination von Bedeutungen hervor, durch die die Gegenstände erst zu über ihre figurative Dinglichkeit hinausgehenden, bedeutungsvollen erkannten Objekten transformiert werden (vgl. Piaget 1969a,191ff., 252ff.). Das heißt, daß nur die Beziehung Bedeutung-Gegenstand eine Erkenntnisbeziehung ist, während die Beziehung Bedeutung-Bedeutungsträger bzw. Zeichen-Bezeichnetes (1) nur eine Repräsentationsbeziehung erzeugt (vgl. Furth 1972a,118ff.).

Bevor diese Beziehung von Bedeutungsträger und Bedeutung als Verhältnis von Repräsentations- und Erkenntnisbeziehung weiter in bezug auf die Differenzierung und Flexibilisierung des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems erörtert wird, ist zunächst die Entstehung der Symbolfunktion näher zu skizzieren und auf die verschiedenen Formen der symbolischen Aktivität, insbesondere auf die sprachlich organisierten Prozesse einzugehen.

Zwar gibt es schon auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz ein System von Bedeutungsträgern und Bedeutungen, doch sind die für die sensomotorische Entwicklung typischen "Anzeichen" nur Vorformen der Zeichen bzw. Symbole, da eben die Anzeichen gegenüber den bedeutungsvollen Objekten noch undifferenziert sind, d.h. selbst gegenüber den Bedeutungen bzw. Objek-

(1) Wenn Piaget sagt, daß das Zeichen einen Gegenstand bezeichnet, so meint er damit nicht den Gegenstand in seiner bloßen Dinglichkeit, sondern den Gegenstand als ein kognitiv strukturiertes Objekt, das als die Gesamtheit der auf es beziehbaren Handlungen ein Gefüge von Bedeutungen darstellt. Insoweit sind die Ausdrücke "ein Zeichen bezeichnet einen Gegenstand" und "ein Zeichen bezeichnet einen Begriff oder Bedeutungen" semantisch äquivalent.

ten undifferenzierte Teile sind und so

> "... keineswegs Vorstellungen, die die Vergegenwärtigung erlauben; sie führen zum Bedeutungsinhalt wie ein Teil zum Ganzen oder die Mittel zu den Zwecken, anders als ein Zeichen oder Symbol es gestattet, durch das Denken ein Objekt oder ein Ereignis sogar in seiner Abwesenheit heraufzubeschwören. Die Konstituierung der Symbolfunktion besteht dagegen darin, die Bedeutungsträger von den Bedeutungsinhalten zu unterscheiden, so daß die ersteren die letzteren lebendig machen." (Piaget 1972b,272).

Die Symbolfunktion als Fähigkeit, Bedeutungen auf soziale und gegenständliche Handlungsgegebenheiten unabhängig von ihrer wahrnehmungsmäßigen Gegenwärtigkeit zu beziehen und untereinander mittels Bedeutungsträgern zu koordinieren, entwickelt sich aus der Nachahmungstätigkeit als einer Tätigkeit des Subjekts, in der die Akkommodation an die Objektgegebenheiten gegenüber deren Assimilation überwiegt und das Subjekt so bestimmte äußere Erscheinungsmerkmale dieser Objektgegebenheiten reproduziert. Dabei entwickelt sich diese Nachahmung äußerer Modelle parallel zu den in den intelligenten Handlungen erarbeiteten kognitiven Differenzierungen der sozial-gegenständlichen Objektwelt, da diese das kognitive Instrumentarium der Nachahmungstätigkeit bilden (vgl. Piaget 1969b,21ff.,112ff.). Sie entwickelt sich zudem in Funktion der affektiven Beziehungen und Schematisierungen gegenüber diesen Handlungsgegebenheiten, da diese die affektiv-motivationale Grundlage der Nachahmungstätigkeit bilden (vgl. Piaget 1969b,97f.).

Am Ende der sensomotorischen Intelligenz wird das Subjekt zur unmittelbaren Nachahmung komplexer Modelle (ohne äußeres Probieren), zur aufgeschobenen Nachahmung (abwesender Modelle) und zu einer Nachahmung materieller Dinge fähig, die deren Vorstellung (Repräsentation) dient (Vgl. Piaget 1969b,88f.). Das bedeutet:

> "Die Nachahmung löst sich von der aktuellen Handlung, und das Kind wird fähig, eine Anzahl von Vorbildern innerlich nachzuahmen, Vorbilder, die bildhaft und gleichsam als skizzenhafter Entwurf der Handlung gegeben sind. Auf diese Weise erreicht die Nachahmung den Beginn der Periode der Repräsentation." (Piaget 1969b,84).

Das Kind erwirbt also die Symbolfunktion. Dies ist zugleich der Zeitpunkt, zu dem das Kind beginnt, sich die gesellschaftlich vorgegebene Sprache als ein S y s t e m v o n B e d e u -

t u n g s t r ä g e r n anzueignen.

Die Symbolfunktion entwickelt sich aus den genannten Nachahmungsformen. Diese stellen selbst Vorformen der Symbolfunktion dar. Piaget weist nach, daß den erwähnten Nachahmungsformen nicht mehr nur ein aktuell wahrgenommenes Modell als Vorbild dient, sondern ihnen ein durch nachahmende Akkomodation erzeugtes inneres Modell zugrunde liegt, das eine skizzenhafte Kopie der äußeren Handlungsgegebenheiten ist. Mittels dieses inneren Modells kann das wahrnehmungsmäßig nicht gegenwärtige äußere Modell in materiellen Akten "aufgeschobener Nachahmung" oder "repräsentativer Nachahmung" symbolisch vergegenwärtigt werden. Wenn in diesen Formen der Nachahmung das innere Modell auch eigentlich noch keine Vorstellung ist, sondern selbst noch materiell ist, nämlich in der äußeren Nachahmung besteht, so hat dieses Modell doch schon den Charakter einer durch die Nachahmungstätigkeit erarbeiteten skizzenhaften Kopie, die das äußere, nicht gegenwärtige Modell reproduziert und repräsentiert. Wenn das Kind z.B. das Öffnen einer Schachtel in Form der repräsentativen Nachahmung des Öffnens und Schließens des Mundes probiert (vgl. Piaget 1969b,87f.), so sind dies zwar materielle Handlungen der Nachahmung, doch haben diese schon eine repräsentative Funktion. Denn diese stützen sich nicht auf ein gegenwärtiges Modell, sondern auf Nachahmungshandlungen, die die realen Handlungsgegebenheiten in einer skizzenhaften Kopie vergegenwärtigen. Die Nachahmungshandlungen sind also von den realen Gegebenheiten, die sie nachahmen, losgelöst und haben die Funktion von Bedeutungsträgern, die diese Gegebenheiten in skizzenhaften Kopien vergegenwärtigen.

Bevor diese Kopien als Vorstellungen von den äußeren Gegebenheiten sich zu von der äußeren Nachahmung unabhängigen Vorstellungsbildern, inneren Symbolen, auf die sich das Denken stützt, entwickeln, sind sie zunächst der "Nachahmung immanent" (Piaget 1969b,99) bzw. sind sie eine "Vorstellung im Akt" (Piaget, Inhelder 1972a,65), d.h. eine materielle Form der Vorstellung. Durch die Interiorisierung erst der in der aufgeschobenen und repräsentativen Nachahmung enthaltenen, durch die Nachahmungstätigkeit selbst erzeugten skizzenhaften Kopien werden diese zu

geistigen Bildern als inneren Symbolen der äußeren Gegebenheiten transformiert; dadurch wird die Repräsentationsfähigkeit oder eine a l l g e m e i n e S y m b o l f u n k t i o n des Subjekts erzeugt. Die allgemeine Symbolfunktion als Fähigkeit, nicht gegenwärtige Handlungsgegebenheiten bzw. Ereignisse in Form von an Bedeutungsträger gebundenen Vorstellungen zu vergegenwärtigen, ist somit als Resultat zu begreifen der durch die nachahmende Akkommodation erzeugten skizzenhaften Kopien der äußeren Modelle und der Interiorisierung dieser Prozesse, wodurch das Subjekt in seinen Handlungen sich auf innere, die äußeren Gegebenheiten skizzenhaft reproduzierende Modelle stützen kann, die als skizzenhafte Kopien dieser Gegebenheiten diese zu repräsentieren erlauben (vgl. Piaget 1969b,84ff.). Die Interiorisierung der nachahmenden Akkommodation wird also nicht durch die Repräsentation erzeugt, sondern umgekehrt wird die Repräsentation bzw. Symbolfunktion durch die Interiorisierung der nachahmenden Akkommodation hervorgebracht.

Die derart erzeugte Differenzierung zwischen Bedeutungsträgern und Bedeutungen führt zu einer Transformation der sensomotorischen zur repräsentativen Intelligenz, in der sich die durch die subjektiv verfügbaren Bedeutungen strukturierten assimilativen Erkenntnishandlungen und die akkommodative Differenzierung der zugrunde liegenden operativen Bedeutungen nicht mehr allein materiell aktualisieren müssen. Vielmehr können diese Handlungen zunehmend repräsentativ vermittelt und interiorisiert, d.h. innerlich ausgeführt werden, indem sie sich auf die durch die Bedeutungsträger ermöglichte vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung der figurativen Wahrnehmungsgegebenheiten der sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten beziehen. Denn mit der Differenzierung zwischen Bedeutungsträger und Bedeutung als Konstitution einer allgemeinen Symbolfunktion wird das Subjekt fähig, durch die Bedeutungsträger sich von den unmittelbaren Gegebenheiten im gegenwärtigen Raum und in der gegenwärtigen Zeit zu lösen und zu einer sich auf die Vorstellung stützenden Assimilation der sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen, d.h. von der sensomotorischen zu einer vorstellungsmäßigen Schematisierung der Rea-

lität (vgl. Piaget 1972b,270), zum Denken überzugehen. Diese sich auf die Vorstellung stützende Assimilation besteht zunächst in einer einfachen repräsentativen Vermittlung und Interiorisierung derjenigen bedeutungsstrukturierten Handlungen, die das Subjekt auf der sensomotorischen Stufe materiell und äußerlich ausgeführt hat.

Diese repräsentative Vermittlung und Interiorisierung der Erkenntnishandlungen ist also konstitutiv an die Herausbildung der Symbolfunktion gebunden, an die Herausbildung der gegenüber den bedeutungsvollen Handlungsgegebenheiten differenzierten Bedeutungsträger. Diese differenzierten Bedeutungsträger ermöglichen dem Subjekt eine vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung der nicht in der unmittelbaren Zeit und im unmittelbaren Raum gegebenen Handlungsbedingungen und der auf sie beziehbaren Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen. Durch diese über die Symbolfunktion vermittelte Ablösung des Handelns und Erkennens von den im unmittelbaren Raum und in der unmittelbaren Zeit vorfindlichen Handlungsgegebenheiten und der auf sie beziehbaren Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen wird das Handeln und Erkennen des Subjekts flexibler, weil dieses sich nun auf viel umfangreichere Handlungsgegebenheiten beziehen kann.

In diesem Sinne hat also die Symbolfunktion eine kognitive Funktion, ist also von einer kognitiven Symbolfunktion und - in bezug auf das sozial-kollektive Symbolsystem der Sprache - von einer kognitiven Sprachfunktion zu sprechen.

Diese kognitive Symbol- bzw. Sprachfunktion ermöglicht zwar eine repräsentative Vermittlung und Interiorisierung der Erkenntnishandlungen, erweitert insofern das Handlungsfeld des Subjekts, als es sich durch sie auch auf die den unmittelbaren Raum und die unmittelbare Zeit überschreitenden Wahrnehmungsgegebenheiten und Objekte beziehen kann, ermöglicht eine schnellere, weil nicht allein an den äußeren Gegebenheiten materiell ablaufende Assimilation und Akkommodation. Doch beinhaltet diese Interiorisierung keineswegs unmittelbar eine weitere Differenzierung und Flexibilisierung des die inneren wie äußeren Handlungen strukturierenden Bedeutungssystems, das das Gesamt der vom Subjekt auf die sozial-gegenständlichen Handlungsgegeben-

heiten beziehbaren Handlungen und herstellbaren Erkenntnisbeziehungen zu den Objekten ist, also das semantisch-pragmatische Potential bildet, das durch die Symbole als Bedeutungsträger repräsentiert werden kann. Denn dieses Bedeutungssystem differenziert und organisiert sich zu einem flexiblen Gesamtsystem nicht durch das bloße Hinzutreten der den Bedeutungen gegenüber differenzierten Bedeutungsträger und der daraus resultierenden Möglichkeit der Interiorisierung, sondern - wie an der Entstehung der Bedeutungen und ihrem operativen Charakter klar gemacht wurde und an ihrer weiteren Entwicklung zu belegen ist - durch die aus den Subjekthandlungen resultierenden Differenzierungen und Koordinationen der kognitiv-affektiven Handlungsschemata als Bedeutungen.

Diese Überlegungen sind nun zu beziehen und weiterzuführen in bezug auf die für diese Arbeit relevante Frage der sozialisierenden Funktion der Sprache als eines gesellschaftlichen Systems bedeutungstragender Zeichen, in bezug auf die Frage, welche Funktion sie bei der Entwicklung der kognitiven und affektiven Flexibilität des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems hat. Man muß dabei die sehr unterschiedlichen Bestimmungsmomente dieser Funktion betrachten, um nicht dem unbestimmten Allgemeinplatz einer positiven Funktion der Sprache im Sozialisations- und Entwicklungsprozeß des Subjekts ebenso unbestimmte entgegenzustellen.

3.3.3. Die Funktion sprachlicher Kommunikation im Entwicklungsprozeß von Bedeutungen und Bedeutungsstrukturen

Zunächst kann man auf dem Hintergrund der bisherigen Bestimmungen festhalten, daß die Sprache als ein gesellschaftlich institutionalisiertes System bedeutungstragender Zeichen (sprachlich repräsentierter Bedeutungen und Begriffe) eine notwendige Bedingung des Denkens ist, aber weder die ihm zugrunde liegenden kognitiven noch die affektiven Strukturen erzeugt. Diese Bestimmung hat einen mehrfachen Sinn:

Die bisherige Darstellung hat deutlich gemacht, daß die das Denken konstituierenden kognitiven, aber auch - wie im nächsten Kapitel zu zeigen sein wird - die affektiven Prozesse auf der aus Handlungsprozessen resultierenden Konstruktion und Koordination von Handlungsschemata als Bedeutungen beruhen und daß diese Prozesse nicht durch die Symbole und also auch nicht durch die Sprache erzeugt, sondern durch sie nur repräsentiert werden. Darüberhinaus sind die durch die Sprache möglichen repräsentativen Vermittlungen der Handlungsprozesse und ihre Interiorisierung zum Denken in ihrer individuellen Genese nicht das Resultat der bereits existierenden Sprache im Gesellschaftskörper: Denn die Aneignung der Sprache, die nicht nur als Menge von Lautfolgen, sondern als ein System b e d e u t u n g s - tragender Zeichen aufzufassen ist, setzt zum einen die vom Subjekt erarbeitete symbolische Grundqualifikation der Differenzierung zwischen Bedeutungsträgern mit bestimmten figurativen Wahrnehmungsqualitäten und den Bedeutungen als operativen Bestimmungen der sozial-gegenständlichen Objekte voraus; zum anderen erfordert sie die Elaboration der im gesellschaftlichen Sprachsystem repräsentierten Bedeutungen bzw. Begriffe. Die Genese der Symbolfunktion zeigt, daß diese Differenzierung zwischen Bedeutungsträger und Bedeutung nicht das Resultat der dem Kinde in den sozialen Handlungen von seinen Bezugspersonen herangetragenen Sprache ist, sondern das Resultat der gesamten sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsbeziehungen ist. Diese führen erst zu kognitiven Differenzierungen und zu Konstruktionen einer kognitiven Struktur, die die allgemeine Differenzierung zwischen Bedeutungsträger und Bedeutung erzeugt und so erst ermöglicht, daß das Kind sich die Sprache als ein gesellschaftliches System bedeutungstragender Zeichen in Form bedeutungsstrukturierter Sprechakte aneignet, Handeln und Denken symbolvermittelt, d.h. auf das sprachliche Zeichensystem als System kollektiver Symbole gestützt organisieren kann. Zudem ist die für die repräsentative Vermittlung und Interiorisierung der Handlungsprozesse konstitutive Differenzierung zwischen Bedeutungsträger und Bedeutung eine Grundqualifikation, die allgemeiner und umfassender ist als der in Form von Sprechakten sich organisierende Gebrauch sprachlicher Zeichen. Denn

der Gebrauch der sprachlichen Zeichen stellt nur eine besondere Form symbolischer Aktivität dar, die auf der allgemeinen Grundqualifikation der Symbolfunktion nur aufbaut und mit anderen, für die Entwicklung eines differenzierten und flexiblen Systems von Bedeutungen ebenfalls relevanten Formen symbolischer Aktivität koexistiert. Die symbolische Aktivität des sich entwickelnden Subjekts realisiert sich nämlich in zwei sehr unterschiedlichen Formen des Symbols, die in Entwicklung und Gebrauch auch in einer bestimmten Beziehung zur jeweiligen Erkenntnisstruktur des Subjekts stehen (1). Das Subjekt gebraucht, sobald es sich die allgemeine Symbolfunktion angeeignet hat, die Symbole als Symbole im engeren Sinne,

> "... die 'motiviert' sind, das heißt, obwohl sie differenzierte Zeichen sind, einige Ähnlichkeit mit dem Bezeichneten aufweisen, und die Zeichen, die willkürlich und konventionell sind. Die Symbole können, insofern sie motiviert sind, vom Individuum selbst ausgebildet werden, und die ersten Symbole des Kinderspiels sind gute Beispiele für diese individuellen Schöpfungen, die selbstverständlich spätere kollektive Symbolismen nicht ausschließen: die aufgeschobene Nachahmung, das symbolische Spiel, das Zeichenbild oder das innere Bild leiten sich deshalb unmittelbar aus der Nachahmung ab, und zwar nicht als Übertragung fertiger Modelle (d.h. als einfache soziale Übermittlung fertig ausgebildeter Symbole, J.R.) ... , sondern als Übergang von der Vor-Vorstellung im Akt, zur inneren Vorstellung oder Vorstellung im Denken. Das Zeichen hingegen ist, weil konventionell, notwendig kollektiv: Das Kind erhält es über den Weg der Nachahmung, doch diesmal als Erwerbung äußerer Modelle;" (Piaget, Inhelder 1972a,65f.).

Das bedeutet, daß die auf der Grundlage der erworbenen allgemeinen Symbolfunktion aufbauenden symbolischen Aktivitäten des Subjekts sich zum einen auf die individuellen und motivierten Symbole stützen, die als Bedeutungsträger bestimmte anschaulich-figurative Aspekte der durch die operativen Bedeutungen kognitiv strukturierten Handlungsgegebenheiten mimetisch aufnehmen; daß sie sich zum anderen auf ein System kollektiver Symbole, das regelgeleitete System sprachlicher Zeichen, stützen, die als Bedeutungsträger einen nur durch die sozialen Be-

---

(1) Vgl. Piagets Ausführungen über die Beziehungen der inneren Bilder zur Struktur kognitiver Prozesse (Piaget, Inhelder 1972a,75ff.; Piaget 1969b,210f.).

ziehungen regulierten willkürlichen Bezug zu den figurativen Aspekten der durch die operativen Bedeutungen strukturierten sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten haben.

Zwar wird das Kind als sich entwickelndes Subjekt mit der in Form von Sprechakten sich vermittelnden Aneignung der Sprache mit neuen sozialen Realitäten konfrontiert, die einen Einfluß auf die weitere Differenzierung und Flexibilisierung des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems haben, doch ist die sich auf die Sprache stützende symbolische Aktivität zunächst noch unzureichend für das Kind: Da die in der Sprache repräsentativ sedimentierten generalisierten Bedeutungen und die von den anschaulich-figurativen Aspekten der Handlungsgegebenheiten abgelösten kollektiven Bedeutungsträger die individuellen Erfahrungen und Gefühle des Kindes überschreiten und eine Dezentrierung der Erkenntnis erfordern, die das Kind sich erst erarbeiten muß, ist die in der Form von Sprechakten gebrauchte Sprache auch von beschränkter Bedeutung für die repräsentative Vermittlung und Interiorisierung der Erkenntnishandlungen, das Denken des Kindes.

Über das den Sprechakten des Kindes und der Erwachsenen zugrundeliegende System sozial-kollektiver Sprachzeichen ist zu sagen:

> "(Das) ... konventionelle ('willkürliche') und schon bestehende Zeichen ist ... kein genügendes Ausdrucksmittel für das Denken des Kleinkindes. Es begnügt sich nicht mit dem Sprechen, es muß das, was es denkt, auch 'spielen', seine Gedanken durch Gesten oder Gegenstände symbolisieren, die Dinge durch Nachahmungen, Zeichnungen oder Konstruktionen darstellen. Kurz, vom Standpunkt des Ausdrucks nimmt das Kind anfänglich noch immer eine Mittelstellung ein zwischen dem Gebrauch des kollektiven Zeichens und dem des individuellen Symbols, wobei übrigens beide immer notwendig sind, das letztere jedoch bei den Kleinen im höheren Maß als bei den Erwachsenen." (Piaget 1970,179).

Gleichwohl hat die Fähigkeit zur Verwendung der Sprache in Form von Sprechakten und inneren Denkprozessen für die Sozialisierung des Subjekts, die Differenzierung der subjektiv verfügbaren Bedeutungen und für die Entwicklung von Operationen zu

ihrer flexiblen Koordination doch spezifische Funktionen: Zum einen hat die Sprache ebenso wie die individuellen Symbole eine kognitive Funktion und ist in bezug auf die Sprache von der k o g n i t i v e n S p r a c h f u n k t i o n zu sprechen.

Darüberhinaus besteht aber der spezifische Charakter der Sprache als eines Systems sozial-kollektiver Zeichen in der sozial-kommunikativen Funktion und ist von der s o z i a l - k o m m u n i k a t i v e n S p r a c h f u n k t i o n zu sprechen: Da nämlich die Sprache ein regelgeleitetes System s o z i a l - k o l l e k t i v e r Bedeutungsträger ist, befähigt die auf der Basis der allgemeinen Symbolfunktion vermittelte Aneignung der Sprache das Subjekt nicht nur zu den symbolisch vermittelten i n t r a p e r s o n e l l e n Denkprozessen, sondern auch zur i n t e r p e r s o n e l l e n, durch die sozial-kollektiven sprachlichen Bedeutungsträger symbolisch vermittelten sozial-kommunikativen Regulierung dieser Prozesse. Das Subjekt wird dadurch in den Grenzen der von ihm angeeigneten Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen zur interpersonellen Verständigung fähig und der kommunikativen Lenkung derjenigen Prozesse zugänglich, durch die es die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten erkennt und seine Handlungen strukturiert.

Auf der Grundlage der sich vorsprachlich entwickelnden kognitiven und affektiven Differenzierung und der durch sie erzeugten Subjekt-Objekt-Gliederung mit raum-zeitlichen und kausalen Bezügen wird das Kind mit der Entwicklung der Fähigkeit zur Repräsentation von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen auch zur sozial-kommunikativen Vermittlung der Handlungsprozesse, zur Kommunikation fähig. Die Subjekt-Objekt-Differenzierung als ein Dezentrierungsprozeß im Sinne der Differenzierung des Subjekts gegenüber anderen Subjekten (personalen Objekten) und anderen Objekten (gegenständlichen Objekten) ist eine notwendige Voraussetzung sprachlich-kommunikativer Prozesse, die sich vorsprachlich entwickelt (vgl. Moerk 1975,162ff.) und in der Doppelstruktur des Sprechaktes aufgehoben ist (vgl. 2. Kapitel).

Indem das sich entwickelnde Subjekt so zur sozial-kommunikativen Verwendung der Symbolfunktion fähig wird, wird zum einen der Gedankenaustausch möglich und damit "... wird das Innenleben als solches in die Gemeinschaft gestellt und ... eben in dem Maß bewußt aufgebaut, als es die Fähigkeit gewinnt, sich mitzuteilen." (Piaget 1972b,166) Zum anderen wird das Kind durch den sozial-kommunikativen Gebrauch der Sprache von den sozialisierenden Bezugspersonen mittels der in Handlungsprozesse eingelassenen Sprechakte mit einer Vielfalt neuer, die unmittelbaren Handlungsgegebenheiten überschreitenden gesellschaftlichen Realitäten, mit einem differenzierten System gesellschaftlicher Bedeutungen konfrontiert. Sie stellen für das Kind zunächst unbegriffene Realitäten dar und motivieren es zu neuen Assimilationshandlungen; damit vervielfältigen sich die Handlungsprozesse, in denen sich das Kind diesen neuen Realitäten entsprechende Bedeutungen aneignet:

> "Indem es mit seinem Nächsten spricht, erlebt das Kind in jedem Augenblick, daß man seinen Ideen zustimmt oder sie ablehnt, und es entdeckt dabei eine riesige Welt von ihm fremden Gedanken, die es in der verschiedensten Weise belehren und beeindrucken. Vom Standpunkt der Intelligenz ... wird es so zu einem immer intensiveren Austausch von intellektuellen Werten geführt und zur Übernahme einer immer größeren Anzahl verpflichtender Wahrheiten (fertig elaborierte Ideen oder eigentliche Normen des Denkens) gezwungen." (Piaget 1970,180).

Diese durch sprachliche Prozesse bedingte sozial-kommunikative Beeinflussung des Kindes hat selbstverständlich Rückwirkungen auf die kognitiv-affektive Differenzierung und Flexibilisierung der Handlungsschemata, die das Subjekt auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz konstruiert hat: Sie befördert den Prozeß der die individuelle Erfahrung überschreitenden Verallgemeinerung der sensomotorischen Handlungsschemata und ihrer Koordinationen zu Begriffen, die in einer durch kohärente Klassen- und Relationsbeziehungen bestimmten flexiblen Koordination von Bedeutungen bestehen und kennzeichnend für die operationelle Intelligenz als entwickelte Erkenntnisfähigkeit des Subjekts sind:

> "Der charakteristische Effekt des Systems der verbalen Zeichen auf die Entwicklung der Intelligenz ist sicherlich die Ermöglichung der Transformation sensomotorischer Schemata in Begriffe. Das normale Schicksal eines Schemas

ist in der Tat das Einmünden in einen Begriff, da die Schemata, insofern sie Instrumente der Anpassung an immer verschiedenere Situationen sind, Systeme der Beziehungsbildung sind, die der Abstraktion und einer fortschreitenden Generalisierung unterliegen können. Aber um die Beständigkeit der Bedeutung von Begriffen und vor allem ihren Allgemeinheitsgrad, der die individuelle Erfahrung überschreitet, zu erreichen, müssen die Schemata einer interindividuellen Kommunikation stattgeben, und sie müssen folglich durch Zeichen ausgedrückt werden. Es ist also legitim, die Intervention des sozialen Zeichens als eine entscheidende Wendung in Richtung auf die Darstellung anzusehen." (Piaget 1969b,132).

Dieser Einfluß des sozial-kommunikativen Gebrauchs der Sprache auf die weitere Flexibilisierung und Differenzierung des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems ist nun im Kontext der Piagetschen Theorie näher zu bestimmen:

Die gesellschaftliche Sprache beinhaltet als ein System von Bedeutungsträgern in einem bestimmten historischen Entwicklungsabschnitt ein bestimmtes objektives, durch die gesellschaftliche Form der Arbeit und Kooperation erzeugtes System von in klassen- und relationslogischen Beziehungen kohärent geordneten Begriffen, das in den Bedeutungsträgern repräsentativ sedimentiert ist. Durch die sozial-kommunikative Lenkung der sozialen und gegenstandsgezogenen Handlungen im Medium der Sprache wird das Kind als sich entwickelndes Subjekt so über die erwachsenen Bezugspersonen mit einer bedeutungsstrukturierten gesellschaftlichen Realität konfrontiert, die die subjektzentrierten (egozentrischen) Deutungen des sich entwickelnden Subjekts beständig in Widerspruch bzw. Ungleichgewicht zu der objektiven gesellschaftlichen Realität sozialer und gegenstandsbezogener Handlungen und der in ihnen objektivierten Bedeutungsstrukturen setzt.

Diese Realität besteht in der durch die Bezugspersonen des sich entwickelnden Subjekts vermittelten sozialen und gegenstandsbezogenen, durch logische Kohärenzbeziehungen (Operationen) bestimmten Bedeutungsstruktur, die in den Handlungen der Bezugspersonen, ihren sozialen und gegenständlichen Voraussetzungen objektiviert und in ihren Sprechaktivitäten repräsen-

tiert ist (1).

Wenngleich das sich entwickelnde Subjekt diese Bedeutungen nicht einfach über die sprachlichen Austauschprozesse sich aneignen kann, weil es die bedeutungstragenden Zeichen der Sprache an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen zunächst immer assimiliert, bewirkt doch die durch die sozial-kommunikativen Sprechakte und durch die sozialen Handlungsprozesse vermittelte Konfrontation mit der, wenn auch zunächst weitgehend unbegriffenen, bedeutungsstrukturierten gesellschaftlichen Realität, daß das sich entwickelnde Subjekt in die gesellschaftlich entwickelten sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsbeziehungen einbezogen und zur konsistenten Berücksichtigung der darin objektivierten Bedeutungsstruktur 'gedrängt' wird.

Die sozialen Einwirkungen von den erwachsenen Bezugspersonen auf das sich entwickelnde Subjekt in Form sozial-kommunikativer Lenkung und gemeinsamer sozialer Handlungsprozesse haben dabei eine wichtige I n d u k t i o n s f u n k t i o n für die Überwindung subjektzentrierter Realitätsdeutungen und der ihnen entsprechenden kognitiven Strukturen. Denn die subjektzentrierten Deutungen werden erst durch den Z u s a m m e n s t o ß v e r s c h i e d e n e r D e u t u n g e n in der gemeinsamen Handlung, durch die sich daraus entwickelnde Diskussion und Kritik zu einer Dezentrierung bewegt (Vgl. Piaget 1973e,219; Piaget 1970,184f.) (2).

---

(1) Die logischen Operationen bezeichnen freilich nur eine Dimension der gesellschaftlichen Bedeutungsstrukturen, nämlich diejenige, welche die flexible Koordination von Bedeutungen in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen im Sinne einer dezentrierten Gegenstandserkenntnis und kooperativen Sozialbeziehung allererst möglich machen.

(2) Diese gemeinsamen Handlungen, Kooperationen und Diskussionen haben allerdings ihrerseits wieder spezifische kognitive Voraussetzungen, die das Subjekt erst in die Lage versetzen, solche Handlungsformen zu erzeugen. Piaget hat in diesem Sinne von einer wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussung von kognitiver Strukturentwicklung und sozialen Handlungsprozessen gesprochen; vgl. dazu Piaget 1970,176ff.

Von seiten des Subjekts vollzieht sich dieser Dezentrierungsprozeß als ein aktiver Konstruktionsprozeß äquilibrierter kognitiver Strukturen: Das Subjekt wird in seinen Handlungen in gesellschaftlich immer differenziertere soziale und gegenstandsbezogene Handlungskontexte einbezogen; durch die sozial-kommunikative Sprachfunktion wird es in Form von in die Handlungsprozesse eingelassenen Sprechakten von seinen Bezugspersonen gelenkt und auf immer umfassendere gesellschaftliche Kontexte von Handlungen verwiesen. Dadurch vervielfältigen und differenzieren sich für das Subjekt die sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen, und es entstehen so für das Subjekt neue Ungleichgewichte in seinen Beziehungen zu der sozialen und gegenständlichen Objektwelt, die auf der ungenügenden Angepaßtheit der bislang entwickelten handlungsstrukturierenden Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen gegenüber den gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten beruhen. Durch diese sozial induzierten Ungleichgewichte wird das Subjekt auf der Basis der affektiv bzw. durch Zwang regulierten Beziehungen zu den Bezugspersonen zu progressiven, auf die Herstellung von äquilibrierten Beziehungen gerichteten Assimilationshandlungen motiviert.

In ihnen reproduziert sich zwar mit dem Übergang von der sensomotorischen zur präoperationellen Intelligenz zunächst jener Egozentrismus (deformierende Assimilation), der sich schon auf der sensomotorischen Stufe zeigte, nun jedoch in bezug auf die durch die Vorstellung vergegenwärtigten differenzierteren und vor allem auch sozialen Handlungsgegebenheiten. Indem jedoch das Subjekt sich die neuen Realitäten in vielfältigen Handlungsbeziehungen assimiliert, akkommodieren sich die subjektiv angeeigneten Bedeutungen und die Prozesse ihrer Koordination in Funktion der Handlungen und Erfahrungsgegebenheiten korrelativ den in den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten objektivierten Bedeutungen. Derart differenzieren und koordinieren sich zunehmend die subjektiv verfügbaren Bedeutungen in sich erweiternden und kommunikativ gelenkten Handlungsprozessen, bis sie schließlich jenes objektive und kohärente Bedeutungsgefüge rekonstruiert haben, das im gesellschaftlichen Sprachsystem repräsentativ sedimentiert und in den Handlungsstrukturen objektiviert ist.

Es läßt sich also feststellen, daß die Differenzierung und Flexibilisierung im subjektiven Aneignungsprozeß von Bedeutungen sich zwar nicht durch die Sprache in einer Art sozialer Übermittlung bzw. Übertragung der in ihr repräsentierten Bedeutungen entwickelt, daß aber durch die kommunikative Lenkung und den Gedankenaustausch das Kind mit einer Vielfalt bedeutungsvoller gesellschaftlicher Realitäten konfrontiert wird, die ein neues Ungleichgewicht und darauf aufbauende Äquilibrationsprozesse s o z i a l induzieren, wodurch die Handlungsprozesse des Subjekts sich differenzieren und zu gegenüber den sozialen und gegenständlichen Handlungsbedingungen besser angepaßten, differenzierteren und flexibler koordinierten Bedeutungen führen (1).

---

(1) Vgl. dazu auch Aebli (Aebli 1968) und Montada (Montada 1968), die darauf hinweisen, daß kognitive Fortschritte keineswegs unabhängig von der durch die Bezugspersonen (im Experiment: der Versuchsleiter) bestimmten "... vorstrukturierenden Wirkung der Problemstellung und der lenkenden Wirkung", insbesondere den verbalen Vermittlungen zu bestimmen sind. Diese Feststellungen sind prinzipiell richtig, und auch Piaget würde ihnen kaum widersprechen. Sie sind jedoch gegenüber den Piagetschen Erklärungen zu wenig differenziert. Denn auch Piaget leugnet den sozialen Einfluß im allgemeinen und die sprachlich-kommunikative Lenkung keineswegs; er hat vielmehr die differenziertere These aufgestellt, daß kognitiver Entwicklungsfortschritt primär ein durch die Aktivität des Subjekts vermittelter Prozeß ist und die soziale Beeinflussung und sprachlich-kommunikative Lenkung nicht im Sinne eines 'Übertragungsprozesses' kognitiver Differenzierungen auf das Subjekt verstanden werden können. Die soziale Umwelt induziert zwar beständig - und zwar unterschiedlich nach dem sozio-kulturellen Milieu - spezifische kognitive Ungleichgewichte für das sich entwickelnde Subjekt, aber die Ausgleichung dieser Ungleichgewichte ist ein aktiver und konstruktiver Prozeß, der in seiner Entwicklungslogik nicht durch die sozialen Beeinflussungen und sprachlich-kommunikativen Lenkungen erklärt werden kann.- Es ist hier im übrigen anzumerken, daß die Relevanz soziolinguistischer Arbeiten gerade darin gesehen werden kann, die Bedeutung sprachlich-kommunikativer Prozesse für die soziale und sprachlich vermittelte Induzierung von entwicklungsfördernden und entwicklungshemmenden Ungleichgewichten zu bestimmen.

Sozial induziert sind die auf Äquilibration zielenden Handlungsprozesse nämlich in einem doppelten Sinne: Zum einen haben die Prozesse nämlich affektiv motivierende Kräfte zur Voraussetzung bzw. werden sie durch die affektiv regulierten Beziehungen zu den Bezugspersonen bestimmt, die ihrerseits durch die gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsbedingungen geformt werden (1). Zum anderen wird das Kind als sich entwickelndes Subjekt in den gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungen immer über die Vermittlung seiner Bezugspersonen und der von ihnen ausgehenden kommunikativen Lenkungen mit einem System gesellschaftlicher Bedeutungen bzw. mit bedeutungsvollen Realitäten konfrontiert, so daß die erzeugten Ungleichgewichte nicht unabhängig von den sozialen Vermittlungen und Induzierungen durch die Bezugspersonen des Kindes, von den durch die Bezugspersonen vermittelten spezifischen Ausschnitten gesellschaftlicher Realität für das heranwachsende Kind entstehen (2).

Andererseits kann diese durch die sozial-kommunikativen Lenkungsprozesse (Sprechakte) und die sozialen Handlungsbeziehungen vermittelte soziale Induktion nicht schon als eine hinreichende Erklärung für den stufenförmigen Konstitutionsprozeß äquilibrierter kognitiver Strukturen begriffen werden. Denn der Aneignungsprozeß dieser Strukturen als Aneignung spezifischer Strukturen des Systems von Bedeutungen verläuft als ein aktiver Konstruktionsprozeß äquilibrierter (dezentrierter) Subjektstrukturen, der gerade nicht - wie die Argumentation der sozialen Induktion zunächst nahelegt - als ein bloßer Transformationsprozeß im Sinne einer Hineinverlagerung (vgl. Oevermann 1974,52)

---

(1) Auf diesen Aspekt wird im nächsten Kapitel im Zusammenhang mit der Darlegung relevanter psychoanalytischer Einsichten über die Genese des differenzierten und flexiblen Systems subjektiv verfügbarer Bedeutungen in der affektiven Dimension eingegangen.

(2) Die Ungleichgewichte werden also nicht nur sozial induziert, sondern sie variieren in ihrem Inhalt und in den mit ihnen verbundenen Konflikten auch je nach den unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen individueller Reproduktion im familialen Lebenszusammenhang und setzen sich in unterschiedlichen Problemorientierungen und Deutungsmuster der erwachsenen sozialisierenden Bezugspersonen durch, mit denen das Kind in den Handlungsbeziehungen im Prozeß der Sozialisation konfrontiert wird.

sozialer Strukturen in das Subjekt sich vollzieht (1).

---

(1) In diesem Zusammenhang der Bestimmung sozialer Faktoren der kognitiven Entwicklung ist auch eine Anmerkung zu Oevermann (Oevermann 1974) angebracht; ein genaueres Eingehen auf Oevermanns Argumentation ist im Rahmen dieser Arbeit allerdings nicht notwendig, da Oevermann nicht nur eine andere Ausgangsfragestellung hat, sondern auch - ähnlich wie Habermas (Habermas 1975) - Interpretationsmuster an das Werk von Piaget heranträgt, die sich sowohl vom theoretischen Gehalt als auch von einer empirischen Fundierung im Piagetschen Werk weit entfernen.

Bezüglich der Funktion sozialer Faktoren für die kognitive Entwicklung unterstellt Oevermann der Piagetschen Theorie, daß in ihr die sozialen Faktoren nur von kontingenter Bedeutung für die Genese der kognitiven Strukturen sei; er stellt dem die These einer genuin sozialen Konstitution entgegen, ohne diese allerdings theoretisch und empirisch ausführen zu können. Diese Deutung der Piagetschen Theorie ist jedoch m.E. unzureichend, und zwar aus folgenden Gründen: Piaget betont nicht nur die Bedeutung kommunikativer Austauschprozesse (und dies nicht nur in seinen frühen Schriften; vgl. Piaget 1970,178ff.; Piaget, Inhelder 1972a,101f.,130), durch die die Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt bereichert werden, sondern er betont auch die konstitutive Funktion der Zusammenarbeit und des Gedankenaustausches für die Herausbildung operationeller Subjektstrukturen (vgl. Piaget 1970,184f.). Allerdings betont Piaget zugleich, daß die sozialen Beziehungen ihrerseits bestimmte kognitive Voraussetzungen im Subjekt haben, auf denen aufbauend bestimmte rudimentäre Kooperationsformen erst möglich werden, die dann wiederum verstärkend auf die vollständige Herausbildung operationeller Subjektstrukturen wirken. Es besteht so ein interdependenter Zusammenhang zwischen kognitiven Strukturen und sozial-gegenstandsbezogenen Handlungsbeziehungen (vgl. Piaget 1970,176ff.).

Weiter betont Piaget, daß die operationellen Subjektstrukturen nicht einfach von der sozialen Außenwelt abgelesen oder dem Subjekt aufgedrängt werden, sondern in sukzessiven Stufen konstruiert werden müssen, daß also die vorgegebene Struktur (in Form der sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten) nicht ausreicht, um die Aneignung dieser Strukturen zu erklären. Und schließlich interpretiert Piaget die den gesellschaftlich entwickelten sozialen Handlungsbeziehungen und Kooperationsformen inhärenten Strukturen nicht nur als einfach vorhandene, die als vorhandene dem sich entwickelnden Subjekt als soziale Umwelt vorgegeben sind und deshalb einen Adaptationsprozeß dieser Strukturen erfordern. Diese Strukturen sind, soweit darunter die universellen Strukturen sozialer und gegenstandsbezogener Handlungsprozesse verstanden werden, nach Piaget vielmehr Strukturen, die gleichgewichtige, stabile soziale Austauschbeziehungen ebenso wie gleichgewichtige Gegenstandsbeziehungen erst ermöglichen; zu ihnen strebt die Gesellschaft als Totalität der Beziehungen von Subjekten

(Forts. nächste Seite)

In dieser durch den sozial-kommunikativen Gebrauch der Sprache vermittelten sozialen Induzierung von neuen Ungleichgewichten und darauf aufbauenden Äquilibrationsprozessen realisiert sich ein Interaktionsverhältnis zwischen der kognitiven und sozial-kommunikativen Sprachfunktion, das die kognitive Funktion der Sprache spezifisch erweitert. Denn durch die Sprache wird das Subjekt nicht nur zu einer auf der Repräsentation aufbauenden Verinnerlichung seiner durch die verfügbaren Bedeutungen bestimmten Handlungsprozesse (Denken) fähig. Durch den sozial-kommunikativen Gebrauch der Sprache und die Fähigkeit der Mitteilbarkeit wird auch der Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß der Bedeutungen vorangetrieben, und zwar dadurch, daß das Subjekt von seiten der Bezugspersonen über die in Handlungsprozesse eingelassenen Sprechakte auf ein gesellschaftliches System von Bedeutungen und bedeutungsvollen Realitäten verwiesen wird, das das Subjekt aufgrund des induzierten Ungleichgewichts zu neuen Assimilationen und korrelativ damit ver-

---

Forts. der Anmerkung von S.266 :

zueinander und der Subjekte zur Natur aus den gleichen Gründen, wie das einzelne Subjekt in seiner Beziehung zu den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten. Die Gesellschaft ist als Lebensumwelt des sich entwickelnden Subjekts nur relativ fortgeschritten in der Herausbildung dieser äquilibrierten Strukturen; sie stellt insofern gegenüber dem Subjekt eine strukturierte Realität dar, die nicht nur in bezug auf das sich entwickelnde Subjekt unbegriffene Realität ist und damit Ungleichgewichte gegenüber dem Subjekt erzeugt, die es zu neuen Äquilibrationsprozessen motivieren. Als strukturierte Realität ist sie darüberhinaus eine Gleichgewichtsstruktur, die den Bildungsprozeß äquilibrierter Strukturen, zu denen das Subjekt in der Entwicklung seiner sozial-gegenständlichen Handlungsbeziehungen selbst strebt, dadurch unterstützt, daß sie es mit diesen Strukturen konfrontiert. So gesehen kann man sagen, daß die Strukturbildung im Subjekt koinzidiert mit der Struktur der gesellschaftlichen Realität. Insofern das Subjekt sich in dieser als seiner Lebensumwelt entwickelt, wird der Strukturbildungsprozeß als Entwicklungsprozeß durch die objektiven Strukturen gefördert. Aber das bedeutet zugleich, daß man den Strukturbildungsprozeß im Subjekt nicht allein auf die in den sozialen Handlungsbeziehungen objektivierten Strukturen, auf einen von außen (Gesellschaft) nach innen (Subjekt) gerichteten Transformationsprozeß reduzieren kann. Das Subjekt r e k o n s t r u i e r t diese Strukturen (vgl. Piaget, Inhelder 1972a, 156f.), und diese Rekonstruktion erhält ihre Richtung durch die fehlende Äquilibration.

bundenen Akkommodationen stimuliert, kurz: zu einer Differenzierung und Flexibilisierung des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems. Derart gewinnt also die Sprache in ihrer sozial-kommunikativen Funktion, indem über ihren sozial-kommunikativen Gebrauch das Subjekt mit einer bedeutungsvollen gesellschaftlich differenzierten Realität konfrontiert wird, auch eine kognitive Funktion für die Prozesse der Herausbildung eines differenzierten Systems von Bedeutungen und Operationen zu ihrer kognitiv flexiblen Koordination. Allerdings hat diese Erweiterung der kognitiven Funktion der Sprache durch ihren sozial-kommunikativen Gebrauch spezifische Schranken, die darin bestehen, daß das Subjekt sich die in der Sprache in Form von Sprechakten repräsentierten Bedeutungen nur in den Schranken des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems aneignen kann. Denn genetisch stellt sich die Beziehung von Sprache und Denken als ein Verhältnis dar, in dem die Handlungen das konstitutive Moment der Entwicklung der das Denken strukturierenden Bedeutungen bezeichnen, das durch die Sprache aufgrund ihrer sozial-kommunikativen Funktion zwar modifiziert wird, deren modifizierende Wirkung jedoch durch die Entwickeltheit des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems Schranken gesetzt sind.

Diese Bestimmung der Beschränktheit der modifizierenden Wirkung sprachlich-kommunikativer Prozesse bei der Differenzierung und Flexibilisierung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems soll im folgenden näher ausgeführt werden.

Die Sprache als ein System von kollektiven Symbolen ist nicht nur ein System von Bedeutungsträgern, sondern auch ein System von kohärenten, in Klassen- und Relationsbeziehungen zu Begriffen geordneten Bedeutungen, das in den sprachlichen Symbolen und den Regeln ihrer Verknüpfung repräsentativ sedimentiert ist und den gesellschaftlichen Gebrauch der Sprache bestimmt. Insoweit ist die Sprache also ein System von "Klassifikationen und Beziehungen" (Piaget 1970,179), in denen die Bedeutungen kohärent und flexibel koordiniert und neue Beziehungen und Verknüpfungen erzeugt werden können. Sie enthält "... in ihrer Syntax und Semantik Klassifikations- und Seriationsstrukturen" (Piaget, Inhelder 1973a,I,21), die als kohärentes System

von logischen Operationen die flexible Koordination von Bedeutungen zu komplexen Bedeutungsgefügen regulieren (1). Wenn das Kind auf der Grundlage des Erwerbs der Symbolfunktion und mit dem Aneignungsprozeß der Sprache vom Beginn der präoperationalen Intelligenz ab mit diesen in der Sprache sedimentierten Bedeutungen und Koordinationen von Bedeutungen konfrontiert wird, so bedeutet dies doch keineswegs, daß es sich diese Bedeutungen und Koordinationen aufgrund der Sprache aneignet oder sie ausbildet. Denn zum einen entwickeln sich - wie die Darstellung gezeigt hat - die Bedeutungen und Handlungskoordinationen, die als Vorläufer der flexiblen klassen- und relationslogischen Beziehungssysteme die Koordination von Bedeutungen ermöglichen, schon auf der sensomotorischen Entwicklungsstufe, und zwar aus den Handlungen des Subjekts, und sie haben somit ihren entwicklungsmäßigen Ursprung in den Handlungen und nicht in der Sprache. Sie gehen vielmehr der Sprachaneignung zunächst voraus und bilden das semantisch-pragmatische Potential sprachlicher Repräsentationen. Das bedeutet, daß die logischen Strukturen, die die flexible Koordination von Bedeutungen in Klassen- und Relationsbeziehungen regeln, und die im sprachlichen Symbolsystem aufgehoben sind, nicht aus der Sprache bzw. den sprachlichen Strukturen als einer autonomen Realität hergeleitet werden können. Denn:

---

(1) Wenn diese Strukturen Operationen zur Koordination von Bedeutungen in kohärenten Systemen sind, sind auch die die Syntax bestimmenden Strukturen primär als semantische Strukturen zu interpretieren in dem Sinne, daß sie als Regeln der Koordination von Bedeutungen kognitive Prozesse der Koordination von Bedeutungen und nicht primär Prozesse der Verknüpfung von Bedeutungsträgern sind. Insofern wäre die Syntax in ihren Regeln als eine Art 'Satzsemantik', d.h. als ein spezifisches Koordinationssystem von Bedeutungen, nicht unabhängig zu rekonstruieren von möglichen kognitiven Differenzierungen und Beziehungsbildungen zwischen Bedeutungen, die Subjekte in ihrer Beziehung aufeinander und auf die gegenständliche Objektwelt überhaupt ausbilden können, und der Erwerb dieser syntaktischen Strukturen ist sinnvollerweise nicht unabhängig zu rekonstruieren von den Stufen der kognitiven Entwicklung.

"Die sensomotorische Intelligenz enthält bereits einige Strukturen, die auf die allgemeinen Koordinierungen des Tuns zurückzuführen sind (Ordnung, Verschachtelung der Schemata, Entsprechungen usw.) und die man folglich unmöglich der Sprache zuschreiben kann." (Piaget 1973b,90)

Zum anderen - und das ist ein weiteres Argument gegen die Annahme der sprachlich konstituierten Prozesse der Bedeutungsdifferenzierung und -koordination - eignet das sich entwickelnde Subjekt sich die sprachlich repräsentierten Bedeutungen und die durch klassen- und relationslogische Beziehungen geregelten Koordinationen nur selektiv an, auf der Basis der in den Subjekthandlungen entwickelten Bedeutungen und Koordinationen. Das heißt, das Kind ist mit der Aneignung der Sprache als ein System bedeutungstragender Zeichen keineswegs in der Lage, auch über die Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen zu verfügen, die im gesellschaftlichen Sprachgebrauch der Erwachsenen realisiert werden. Das Kind kann sich zwar einen Großteil sprachlicher Strukturen relativ schnell aneignen - bis zum fünften Lebensjahr verfügt es über die Grundstrukturen -, aber es ist doch nicht in der Lage, die Sprache mit den gleichen Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen zu verwenden wie die erwachsenen Bezugspersonen.

Um diese Diskrepanz zu verstehen, muß man kurz auf die eingeführte Unterscheidung zwischen dem figurativen Charakter der Bedeutungsträger und dem operativen Charakter der Bedeutungen und ihrer Aneignungsprozesse zurückkommen.

Symbole a l s B e d e u t u n g s t r ä g e r reproduzieren die Erkenntnisobjekte nur in ihren oberflächlich f i g u r a t i v e n Wahrnehmungsqualitäten, wobei bei den kollektiven Sprachsymbolen diese mimetischen Beziehungen durch konventionelle Beziehungen ersetzt sind. Die subjektiv verfügbaren Bedeutungen, die durch diese Symbole repräsentiert werden, sind dagegen das Resultat der aus den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen resultierenden operativen Schematisierungen und Handlungskoordinationen.

Während das Subjekt mit dem Erwerb der allgemeinen Symbolfunktion sich die figurativen Aspekte der Symbole bzw. der sprachlichen Zeichen, also die vorgegebenen sozial-kollektiven sprachlichen Bedeutungsträger mit bestimmten figurativen Quali-

täten (z.B. ein Wort mit einer bestimmten wahrnehmbaren Lautfolge) durch die Wahrnehmungs- und Nachahmungstätigkeit aneignen kann, kann es die in ihnen repräsentierten operativen Bedeutungen nicht einfach durch die Wahrnehmungs- und Nachahmungstätigkeit übernehmen (1). Es assimiliert vielmehr die angeeigneten Bedeutungsträger an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen. Denn die dem Subjekt sprachlich vorgegebenen Bedeutungen kann es sich nicht durch figurative Erkenntnis aneignen, sondern nur durch operative, d.h. durch die durch seine eigene Tätigkeit vermittelte Erkenntnis (vgl. Furth 1973,61ff.; Piaget 1973c, 21ff.). Die Aneignung der in der Sprache repräsentativ sedimentierten Bedeutungen und Klassen- und Relationsstrukturen kann das Subjekt nämlich nur in einer sich über seine sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen vermittelnden Konstruktion bzw. Rekonstruktion vollziehen. Diese organisiert sich - wie Piaget (Piaget 1969a; Piaget 1973b) gezeigt hat - in einer geordneten Folge der Differenzierung der Handlungsschemata und der Herausbildung von Handlungskoordinationen bzw. Koordinationshandlungen zu flexiblen, durch logische Kohärenzbedingungen bestimmten Operationen, mittels derer die Bedeutungen flexibel und kohärent koordiniert werden können. An den jeweiligen Entwicklungsstand dieses Bildungsprozesses von verfügbaren Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen werden die vom Subjekt gelernten sprachlichen Bedeutungsträger assimiliert. Dabei ist wesentlich, daß auch die Operationen, mittels derer die Bedeutungen koordiniert werden, Handlungen bzw. Koordinationshandlungen sind, die sich aus den praktischen Handlungskoordinationen bis zum Erreichen der operationellen Intelligenz zu in kohärenten und reversiblen Systemen gruppierten Handlungen entwickeln und die in Form vorstellungsmäßigen, also auch des sprachlichen Denkens verinnerlicht werden können. (Vgl. Piaget 1970; Piaget, Inhelder 1972a,99ff.)

---

(1) Selbstverständlich ist der Aneignungsprozeß des sprachlichen Zeichensystems und seines Regelapparates selbst zum großen Teil ein operativer Prozeß, der von der Entwicklung der kognitiven Strukturen abhängig ist. Denn die Aneignung der Syntax als Satzsemantik ist nur in dem Maße möglich, wie das sich entwickelnde Subjekt die entsprechenden kognitiven Strukturen als subjektiv verfügbare Bedeutungsstrukturen (Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen) elaboriert hat.

Diese reversiblen und kohärenten Handlungskoordinationen, durch die die Bedeutungen flexibel in Klassen- und Relationsbeziehungen koordiniert werden können, sind die die Logik konstituierenden Klassen- und Relationsstrukturen. Obgleich diese auch in die Syntax und Semantik der Sprache eingelassen sind, sind sie doch nicht das Resultat der Sprache; vielmehr stützt sich die Sprache auf diese durch die in den Handlungen entwickelten Handlungsschemata als Bedeutungen und ihre Koordinationen in Klassen- und Relationsbeziehungen; d.h. daß

> "... die Sprache nicht den Ursprung der Logik darstellt, sondern im Gegenteil durch diese strukturiert wird. ... die Wurzeln der Logik sind in der allgemeinen Koordinierung der Handlungen (verbale Verhaltensweisen inbegriffen) von jener sensomotorischen Stufe aus zu suchen, deren Schemata von allem Anfang an eine grundlegende Bedeutung zu haben scheinen; diese Schematik entwickelt und strukturiert in der Folge das Denken, auch das verbale, im Maße des Fortschritts der Handlungen bis zur Ausbildung der logisch-mathematischen Operationen, dem eigentlichen Ergebnis der Logik der Aktionskoordinierungen, sobald diese soweit sind, daß sie sich verinnerlichen und zu Gesamtstrukturen gruppieren." (Piaget, Inhelder 1972a,94)

Als empirische Evidenzen für die hier begründete Bestimmung, daß die Bedeutungen und ihre Koordination in Klassen- und Relationsbeziehungen nicht durch die Sprache und die in ihr enthaltenen Klassen- und Relationsstrukturen, sondern durch die Handlungen erzeugt werden, kann man

- die Ergebnisse über die kognitiven Leistungen von Taubstummen,
- die Untersuchungen über den Erwerb bestimmter sprachlicher Konstruktionsmittel und
- die kognitive Entwicklung in der präoperationalen bis zur operationalen Stufe der Intelligenz anführen.

Die Gehörlosen, die sich nicht oder nur sehr unzureichend bei der Bewältigung von Problemen auf das sozial-kollektive Zeichensystem der Sprache stützen können, aber durchaus über symbolische Fähigkeiten und spezifische (gestische) Symbole verfügen (vgl. Furth 1972b,30ff.), bilden ebenso wie die Subjekte, die sich auf das sozial-kollektive Zeichensystem der Sprache stützen, die logischen Operationen und die ihnen zugrunde liegende Gruppierungsstruktur aus, die der flexiblen Koordination von Bedeutungen in kohärenten Klassen- und Relations-

beziehungen, der Begriffsbildung zugrunde liegen (vgl. Oleron und Herren 1961; Furth 1972b). Wenngleich sich hierbei auch gegenüber den 'normalen' Personen Retardierungen und rigidere Anwendungsformen zeigen, legt doch die Entwicklung der logischen Operationen bei den Gehörlosen offen, daß ihre Herausbildung nicht genuin an die Sprache und die in ihr enthaltenen Klassen- und Relationsstrukturen gebunden ist, sondern ihre Wurzeln in den Handlungen und Handlungskoordinationen des Subjekts hat (1). Dabei sind auch die kognitiven Retardierungen und rigideren Anwendungsformen - wie Furth (vgl. Furth 1972b,162ff.) überzeugend dargelegt hat - nicht primär als Konsequenz des Sprachmangels, sondern der sozialen Deprivation zu interpretieren, der die Gehörlosen aufgrund ihres Stigmas unterliegen. Denn die Gehörlosen sind durch die Schwierigkeiten der kommunikativ vermittelten Anregungen und des Informationsaustausches von vielen kognitiv motivierenden sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsbezügen ausgeschlossen, die den Intellekt anregen und zur aktiven Erforschung der Umwelt führen. Nach den Untersuchungen von Furth ist es dieser Erfahrungsmangel und nicht der Sprachmangel, der die geringeren kognitiven Leistungen der Gehörlosen verursacht. Für diese Interpretation spricht u.a. auch die Tatsache, daß bei einer Vielzahl von Problemen sozial depravierte Vergleichsgruppen s p r a c h f ä h i g e r Kinder ähnliche Retardierungen bzw. rigide kognitive Verhaltensweisen aufweisen (vgl. Furth 1972b,169f.).

Mit Furth lassen sich diese Ergebnisse in bezug auf das hier behandelte Problem der Entwicklung differenzierter und flexibler, das Denken strukturierender Bedeutungsgefüge und die Funktion der Sprache als Beweis dafür interpretieren,

> "... daß logisches, intelligentes Denken nicht durch ein symbolisches S y s t e m, wie die lebendige Sprache einer Gesellschaft es darstellt, unterstützt zu werden braucht. Denken ist ohne Zweifel ein inneres System, eine hierarchische Anordnung der Interaktion eines Individuums mit der Welt. Das Symbolsystem der Sprache reflektiert und drückt in gewisser Weise diese innere Organisierung aus.

---

(1) Zu den verschiedenen theoretischen Interpretationen des Verhältnisses von Denken und Sprechen vgl. Furth 1972b,64ff. Zu den methodischen Problemen der empirischen Untersuchung des Problems vgl. Furth 1972b,88ff.,156.

> Aber die innere Organisierung der Intelligenz ist nicht vom Sprachsystem abhängig; im Gegenteil, das Verständnis und die Anwendung der schon gebrauchsfertigen Sprache hängt von der Struktur der Intelligenz ab..."(Furth 1972b, 233),

die sich aus den Handlungen des Subjekts heraus konstituiert.

Für diese Bestimmung, die nicht den real unterstützenden Charakter der Sprache und ihres sozial-kommunikativen Gebrauchs - wie bereits dargelegt - bei dem Aufbau der das Denken strukturierenden Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination leugnet, jedoch einen s p r a c h a u t o n o m e n Prozeß der Entwicklung kognitiver Differenzierungen und Beziehungsbildungen in Frage stellt, wie er neuerdings wieder im Zuge soziolinguistischer Arbeiten postuliert wurde (1), kann eine weitere Evidenz angeführt werden, die sich auf den Spracherwerb selbst sowie auf die Aneignung bestimmter grammatischer Konstruktionsmittel bezieht und ihre Abhängigkeit von sprachunabhängig in Handlungen entwickelten kognitiven Prozessen deutlich macht:

Untersuchungen von Sinclair de Zwart (vgl. Sinclair de Zwart 1974) über das Verhältnis von sprachlicher und kognitiver Entwicklung haben ergeben, daß Kinder, die noch nicht über die für die Stufe der konkreten Operationen kennzeichnenden Erhaltungsbegriffe (2) verfügen, also sich noch auf der Stufe der präoperationellen Intelligenz befinden, im Vergleich zu den Kindern, die sich diese Begriffe schon angeeignet haben, auch noch nicht

---

(1) Vgl. Oevermann 1972, der formuliert, daß die in Rollenbeziehungen angeeigneten Bedeutungssysteme durch die Strategien des Symbolgebrauchs nicht allein reproduziert werden, sondern durch die Integration in ein sprachliches Symbolsystem auch modifiziert werden. Dieses System ist nach Oevermann ein "autonomes Strukturelement" (Oevermann 1972,387), das nicht nur Bedeutungen "festhält", sondern auch "erzeugt". Wodurch aber erzeugt das Symbolsystem neue Bedeutungen, sind die in der Syntax aufgehobenen Kategorisierungen sprachliche/symbolische oder werden sie als kognitive Prozesse nur in der Sprache symbolisch aufgehoben, sind also nicht "als ein autonomes Strukturelement" zu betrachten? Auf diese Fragen kann Oevermann bei seiner Konzeption keine Antwort geben - insofern ist sie als Behauptung ohne Beweise zu bewerten.

(2) Zur Bedeutung des Erhaltungsbegriffe für die Entwicklung der Intelligenz bzw. des operationellen Denkens vgl. Piaget, Inhelder 1972a,102ff.

über die entsprechenden sprachlichen Konstruktionsmittel, die diese Begriffe darstellen, aktiv verfügen. Zwar führen die Subjekte auf der präoperationellen Entwicklungsstufe solche Anweisungen richtig aus, die die auf Objekte und die Beziehungen zwischen ihnen bezogenen Erhaltungs- und Gleichheitsbegriffe sprachlich repräsentieren; sie sind aber in der Mehrzahl, und zwar im Gegensatz zu den Subjekten, die über die Erhaltungsbegriffe bereits verfügen, also sich schon auf der Stufe der operationellen Intelligenz befinden, nicht in der Lage, für die Beschreibung der Objekte und der zwischen ihnen bestehenden Beziehungen sprachliche Konstruktionsmittel zu gebrauchen, die die Beziehungen der verschiedenen Dimensionen (Eigenschaften) von Objekten angeben, sondern gebrauchen absolute Aussagen, die zudem die verschiedenen Dimensionen überhaupt unzureichend unterscheiden (1). Zwar kann man den Kindern, die noch nicht über die Erhaltungsbegriffe verfügen, differenziertere Begriffe (z.B. lang/dick) und entsprechende Verbalisierungen durch aktive Vergleichsprozesse beibringen, doch ist es nach den Untersuchungen von Sinclair de Zwart schwer, ihnen komparative Differenzierungen und entsprechende Verbalisierungen beizubringen; und im Gegensatz zu den Subjekten, die sich bereits auf der Stufe der operationellen Intelligenz befinden, ist es fast gänzlich unmöglich, sie sprachliche Konstruktionsmittel zu lehren, die die für die Erhaltungsbegriffe typischen kognitiven Bezüge komparativer Art zwischen verschiedenen Dimensionen erfassen (vgl. Sinclair de Zwart 1974,81f.) (2).

---

(1) Diese Erhaltungsbegriffe werden sprachlich durch komparativ aufeinander bezogene Adverbien ausgedrückt. Den Kindern wurden u.a. zwei Bleistifte vorgelegt, davon war der eine lang, aber dünn und der andere kurz, aber dick. Die Aufgabe lautete dann: Finde einen Bleistift, der kürzer aber dicker ist als dieser hier! Nach der Ausführung der Aufgabe sollten die Kinder das Objekt beschreiben und den Unterschied zum nicht gewählten Objekt darstellen. Vgl. zur Versuchsanlage Sinclair de Zwart 1974,80f.

(2) Nach Sinclair de Zwart beschrieben 80% der "Konservierer" zwei zweidimensionale Objekte in zwei Sätzen, mit denen sie die beiden Dimensionen koordinierten: Dieser Bleistift ist lang (länger), aber dünn (dünner), der andere ist kurz, aber dick. Von den "Nicht-Konservierern" beschrieben 90% entweder nur eine Dimension oder gebrauchten vier einzelne Sätze, in denen zunächst die Länge und dann die Dicke genannt wurden: Dieser Bleistift ist lang, der andere ist kurz. Dieser Bleistift ist dünn, der andere ist dick. Vgl Sinclair de Zwart 1974,81.

Diese Ergebnisse zeigen, daß die sprachlichen Strukturen nicht die kognitiven Strukturen erzeugen, die zur flexiblen, die verschiedenen Dimensionen eines Problemfeldes erfassenden Problemlösung erforderlich sind, und daß auch die Sprachübungen diesen kognitiven Fortschritt nicht initiieren können (1). Sie zeigen vielmehr umgekehrt, daß die kognitiven Differenzierungen und Operationen zu ihrer Koordination erst entwickelt sein müssen, bevor sie auf der Ebene der sprachlichen Repräsentation dargestellt werden können, d.h. daß sie notwendige Voraussetzung der Aneignung der entsprechenden sprachlichen Konstruktionsmittel sind.

Die dargestellten Beziehungen zwischen Sprachentwicklung und kognitiver Entwicklung verdeutlichen, daß das Subjekt sich die in der Sprache (als einem regelgeleiteten System bedeutungstragender sozial-kollektiver Symbole) enthaltenen syntaktisch-semantischen Strukturen nicht unabhängig von den im Handeln und Denken ausgebildeten Bedeutungsdifferenzierungen und -koordinationen aneignen kann, sondern daß dieser Aneignungsprozeß der in der Sprache aufgehobenen Bedeutungsstrukturen auf den nichtsprachlichen kognitiven Differenzierungen und Koordinationen aufbaut. Das heißt zugleich, daß der Aneignungsprozeß der Sprache nicht als Aneignungsprozeß eines formalen, von den Bedeutungsdifferenzierungen und Koordinationen unabhängigen Regelsystems gedeutet werden kann, wie dies etwa im Anschluß an die Chomskysche Theorie geschieht (vgl. Oevermann 1974). Dieser Aneignungsprozeß vollzieht sich vielmehr in Verschränkung mit dem Aneignungsprozeß von Bedeutungen und Bedeutungskoordinatio-

---

(1) Die Untersuchungen von Luria und Judowitsch (vgl. Luria, Judowitsch 1970) sind in der Analyse der Funktion der Sprache zu wenig differenziert, als daß sie als Widerlegung dieser Interpretation gelten könnten. Es ist im übrigen auch zu fragen, ob die unterschiedlichen kognitiven Entwicklungsfortschritte bei den von Luria und Judowitsch untersuchten Kindern tatsächlich aus den sprachlichen Unterweisungen zu erklären sind oder ob sie nicht vielmehr aus den vielfältigeren kognitiven und affektiven Austauschprozessen, aus den in den Übungsstunden vermittelten Anregungen zu erklären sind. Es ist also die Frage, inwiefern die Sprache primär und ursächlich den Entwicklungsfortschritt bewirkt hat. Die Untersuchung gibt darüber keinen Aufschluß, da sie die unterschiedlichen 'Faktoren' nicht analytisch isoliert.

nen: Die sprachlichen Symbole als Bedeutungsträger und ihre Verknüpfungen werden in diesem Aneignungsprozeß auf der Grundlage der im Handeln erworbenen Bedeutungen und ihrer Koordinationen semantisch als Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen repräsentierende Symbole und Regeln ihrer Koordination interpretiert und insoweit angeeignet, als sie an das jeweilige subjektiv entwickelte System von Bedeutungen und Operationen zu ihrer Koordination assimilierbar sind. Dabei schließt diese Verschränkung der Aneignung von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen mit der Aneignung von Sprache nicht aus, daß das Subjekt im Prozeß seiner Entwicklung bereits über grundlegende Differenzierungen sprachlicher Symbole und über Regeln ihrer Verknüpfung verfügt, ohne mit ihnen aber die gleichen semantischen Strukturen zu verbinden, die ihren (verallgemeinerten) gesellschaftlichen Gebrauch kennzeichnen.

Wenn festgestellt werden kann, daß das Kind bereits etwa mit dem fünften Lebensjahr über die wesentlichen sprachlichen Regeln verfügen kann, so ist dies kein Widerspruch zu den hier entwickelten Beurteilungen, aus dem man die These begründen könnte, daß die Sprachentwicklung sich unabhängig von der kognitiven Entwicklung vollzieht und daß sie als Entfaltung angeborener Sprachstrukturen aufzufassen ist (1). Vielmehr läßt sich dieser Tatbestand konsistent dem entwickelten Begründungs-

---

(1) Diese Behauptung ist sowohl bei Oevermann (vgl. Oevermann 1974,60ff.) als auch bei Habermas (vgl. Habermas 1975,66ff.) zu finden. Beide behaupten, daß das Subjekt das regelgeleitete System sprachlicher Zeichen nur als einen formalen, vom kognitiven Entwicklungsprozeß weitgehend unabhängigen Regelapparat herausbildet und daß diese Herausbildung als die Entfaltung angeborener Sprachstrukturen zu verstehen ist, die unabhängig von der Aneignung von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen verläuft. Diese der Chomskyschen generativen Transformationsgrammatik folgende Behauptung der beiden Soziologen ist ein interessantes Phänomen: Denn konzentriert sich ansonsten ihr Interesse auf die Rekonstruktion subjektiver Handlungspotentiale aus ihrer S o z i o g e n e s e, so greifen sie doch, wenn sich Schwierigkeiten im Verständnis der Sprachentwicklung im Verhältnis zu kognitiven Entwicklungsprozessen ergeben, um einer vermeintlichen Konsistenz ihrer theoretischen Konstrukte willen, umstandslos auf n a t i v i s t i s c h e Theorien zurück, an-

(Forts. nächste Seite)

zusammenhang über kognitive und sprachliche Entwicklung zuordnen: Dieser Tatbestand ist nämlich so zu interpretieren, daß diese Symbole und die Regeln ihrer Verknüpfung zunächst nur elementare Konzepte des erkennenden und handelnden Realitätsbezuges zur sozialen und gegenständlichen Welt repräsentieren, die sich universell im Entwicklungsprozeß der Subjekte herausbilden (wie z.B. die Konzepte des gegenständlichen und personalen Objekts und korrelativ des Subjekts, das Konzept der Zeit, des Raumes, der Kausalität, der Intention etc.), die aber im Entwicklungsprozeß des Subjekts durch stufenspezifisch variante kognitive Strukturen bestimmt sind, welche sich in dieser Entwicklung selbst bilden und in Richtung fortschreitend äquilibrierterer Strukturen transformieren.

In diesem Sinne interpretiert auch Moerk (vgl. Moerk 1975) die semantisch orientierten Untersuchungen zum Spracherwerb im Kontext der Piagetschen Theorie:

> "Children verbally express only those structures and contents which they have already mastered previously on the nonverbal level. (...) Although it cannot be verified without extensive experimental analysis, it is probable from these findings that the nonverbal structures are not only antecedents in a temporal sense, but that they also causally affect the later verbal structures." (Moerk 1975,161)

Moerk macht zudem deutlich, wie die kognitiven Erwerbungen der sensomotorischen Entwicklungsstufe die Aneignung sprachlicher Strukturen ermöglichen, so daß man zu Erklärung des Spracherwerbsprozesses nicht auf nativistische Theorieansätze zurückgreifen muß, wie dies in den sich auf die generative Transformationsgrammatik Chomskys beziehenden Spracherwerbsforschungen geschehen ist.

Piaget selbst hat aus seinen eigenen Untersuchungen und denjenigen, die im Anschluß an seine Erkenntnisse angestellt wurden, ebenfalls die Schlußfolgerung über die Beziehung zwischen der Entwicklung des Denkens und der Sprache gezogen, daß die kognitiven Prozesse und die sie jeweils bestimmenden Strukturen

---

(Forts. der Anm. von S.277):
statt ungelöste Probleme als solche zu kennzeichnen. Diese nativistischen Theorien erklären in bezug auf das Problem des Spracherwerbs tatsächlich sehr wenig, enthalten eine Reihe von Folgeproblemen und produzieren Scheinevidenzen. (Vgl. dazu auch Piaget 1973b,77ff.)

dem Entwicklungs- und Aneignungsprozeß der Sprache und ihrer Strukturen vorausgehen, diese nach sich ziehen und sich schließlich auf diese stützen (vgl. Piaget 1973b,92).

Als eine weitere empirische Evidenz für die Bestimmung der Differenzierung und Flexibilisierung der Bedeutungen durch die Handlungen und für die beschränkte Funktion der Sprache bei diesem Konstruktionsprozeß kann schließlich die kognitive und soziale Entwicklung des Kindes vom Beginn der präoperationellen Stufe bis zur operationellen Intelligenz angeführt werden. Denn dieser Prozeß der Dezentrierung der Erkenntnis, ihrer Flexibilisierung gegenüber wechselnden Handlungsbedingungen, ist ein langwieriger Konstruktionsprozeß, der, obgleich das Kind sich die Sprache in ihren Grundstrukturen bereits bis zum Beginn der konkret-operationellen Entwicklungsstufe aneignet, doch bis zur Adoleszenz fortdauert. Das bedeutet, daß das Kind sich zwar die Sprache aneignet, jedoch nicht mit der in ihr und ihrem gesellschaftlichen Gebrauch objektiv aufgehobenen Bedeutungsstruktur. Vielmehr assimiliert es die Sprache in der Dimension ihrer Bedeutungen an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen, verhält sich also deformierend zu den ihm vorgegebenen sprachlich sedimentierten Bedeutungen. Erst in einem durch die Handlungen des Subjekts sich organisierenden Dezentrierungsprozeß kann das Subjekt von seinen kognitiven Fähigkeiten her jene Objektivität der Erkenntnis und Flexibilität gegenüber den Veränderungen der Gegebenheiten gewinnen, daß auch die vorgegebenen sprachlich repräsentierten Bedeutungen nicht mehr notwendig deformiert werden durch die subjektiv verfügbaren Bedeutungen.

Dieser Prozeß als Entwicklung der präoperationellen zur konkret-operationellen und formal-operationellen Intelligenz soll im folgenden analysiert werden, um die weitere Differenzierung und Flexibilisierung subjektiv angeeigneter Bedeutungen und ihrer Koordinationsprozesse als einen kognitiven Entwicklungsprozeß des Subjekts zu verdeutlichen, der eine konstitutive Bedingung für die Herausbildung balancierender Ich-Identität und der ihr zugrunde liegenden Erkenntnis- und Handlungspotentiale ist. Dabei wird angeknüpft an die Darstellung der Genese der Bedeutungen auf der sensomotorischen Stufe. Diese

Darstellung der Entwicklung des subjektiven Bedeutungssystems und seiner Struktur wurde unterbrochen durch die Analyse der allgemeinen Beziehungen zwischen dem Denken und der Sprache; diese Beziehungen sind für den weiteren Entwicklungsprozeß kennzeichnend; ihre Darstellung sollte das Verständnis dieser weiteren Entwicklung vorbereiten.

3.3.4. Präoperationelle und konkret-operationelle Bedeutungsstrukturen

Die Stufe des präoperationellen Denkens bzw. der präoperationellen Intelligenz, die mit der Herausbildung einer stabilen Subjekt-Objekt-Differenzierung und der auf ihr aufbauenden Symbolfunktion erreicht ist, führt, wie bei der Darlegung der Bedeutung der Symbolfunktion für die Prozesse der Differenzierung und Flexibilisierung der subjektiv verfügbaren Bedeutungsgefüge schon angedeutet wurde, zu neuen und erweiterten Handlungsbezügen des Subjekts mit den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und damit zu weiteren Differenzierungen und flexibleren Koordinationen der Bedeutungen. Die Struktur, d.h. der allgemeine Regelmechanismus dieser sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsbeziehungen und des ihnen zugrunde liegenden Bedeutungssystems ist gegenüber der Struktur der sensomotorischen Intelligenz äquilibrierter, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Mit der Subjekt-Objekt-Differenzierung und der Symbolfunktion werden die Handlungen, in denen das Subjekt sich neue Wirklichkeitsaspekte und in ihnen objektivierte Bedeutungen an die ihm verfügbaren Bedeutungen assimiliert und diese umgekehrt an die vorgegebenen Bedeutungen akkommodiert, in einen bewußten sozialen Bezugsrahmen gestellt, auf gesellschaftliche Realitäten intellektueller und sozialer Art bewußt bezogen und ausgedehnt auf immer weitere Bereiche. Qualitativ entscheidend für die Struktur der Handlungsprozesse, in denen das Subjekt sich die Objektgegebenheiten aneignet, ist dabei gegenüber der sensomotorischen Intelligenz, daß das Subjekt durch die Symbolfunktion und die Aneignung der Sprache die Handlungen nicht mehr allein materiell, sondern auch interiorisiert, auf die Vorstellung ge-

stützt, als Denken vollziehen und sie auch kommunikativ darstellen kann. Die Intelligenz bewährt und manifestiert sich derart nicht mehr allein im praktischen Handlungserfolg, sondern gleichfalls im Verstehen der sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsgegebenheiten (vgl. Piaget 1970,136ff.).

Mit dem Erwerb der Symbolfunktion und der dadurch möglichen Interiorisierung der Handlungsprozesse zu Denkprozessen erhalten die kognitiven und affektiven Prozesse, in denen das Subjekt sich die Handlungsbedingungen an die verfügbaren Bedeutungen assimiliert und korrelativ diese an die Bedingungen akkommodiert, eine größere Beweglichkeit; denn als interiorisiertes Handeln kann das Denken die "Geschwindigkeit der Aktion überschreiten" und sind die verbal vermittelten Handlungsprozesse "... dank der Beschreibung und Evokationen aller Art imstande, Beziehungen mit viel größerer Geschwindigkeit einzuführen". Durch die symbolische Vergegenwärtigung sind die Handlungsprozesse in der Lage, die für die sensomotorische Intelligenz typische Begrenzung auf die nahe Zeit und den nahen Raum zu überwinden und "sich auf viel umfassendere raum-zeitliche Zustände zu erstrecken" (Piaget, Inhelder 1972a,90; vgl. Piaget 1969b,338) und sich so zunehmend von der perzeptiven Unmittelbarkeit zu lösen. Dabei sind diese Antizipationen und Rückbezüge allerdings in Inhalt und Struktur bestimmt durch die in Handlungsprozessen vermittelten Erfahrungen und die Struktur der kognitiven Koordinationen.

Diese über die Handlungskoordinationen erzeugten Antizipationen und Rückbezüge des Subjekts brauchen durch ihre symbolische Vergegenwärtigung nicht mehr allein Schritt für Schritt ausgeführt zu werden. Sie können vielmehr mit der sukzessiven Ausbildung von Koordinationshandlungen zu in kohärenten Klassen- und Relationsbeziehungen organisierten Handlungskoordinationen in simultanen, d.h. in implikativ aufeinander bezogenen Koordinationen und ihren vorstellungsmäßigen Vergegenwärtigungen organisiert werden (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,90;Flavell 1963, 151f.). Diese Organisation der Handlungen wird allerdings in vollem Umfang erst mit dem Übergang zur operationellen Intelligenz erreicht.

Allgemein kann man sagen, daß auf der Stufe des präoperationellen Denkens die Elaboration neuer und differenzierterer Bedeutungen sowie die Elaboration flexiblerer Koordinationen große Fortschritte macht und daß mit dieser Differenzierung und Flexibilisierung des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems eine kognitive Subjektstruktur erzeugt wird, durch die das Denken, die gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungen des Subjekts, zunehmend den realen gesellschaftlichen Gegebenheiten adäquat werden. An diesem Prozeß hat die Entwicklung der Symbolfunktion und die Sprache einen unterstützenden Anteil, weil durch sie die Assimilationsprozesse, die akkommodative Differenzierung und Koordination von Bedeutungen in Form interiorisierter Handlungsprozesse organisiert werden können und diese interiorisierten Handlungsprozesse sich auf die symbolische Vergegenwärtigung umfangreicherer Realitätsaspekte und der ihnen entsprechenden subjektiv verfügbaren Bedeutungen stützen können.

Gleichwohl wird in diesem Prozeß jener Egozentrismus in der Form des sich auf die Vorstellung stützenden präoperationellen Denkens zunächst reproduziert, der auf der Stufe der sensomotorischen Intelligenz in der Form der materiellen Handlungen sich zeigte. In bezug auf die vorstellungsmäßig vergegenwärtigten bedeutungsvollen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten reproduziert das Subjekt nämlich den Egozentrismus bzw. die Subjektzentrierung, indem es diese Gegebenheiten nur in den anschaulichen Wahrnehmungscharakteristika erfaßt, die mit seinen jeweiligen Handlungen verbunden sind. Deshalb muß das Subjekt auf der präoperationellen Stufe der Entwicklung seines Denkens einen ähnlichen Dezentrierungsprozeß in seinen handlungsstrukturierenden Erkenntnissen und den ihnen zugrunde liegenden subjektiv verfügbaren Bedeutungen durchmachen wie in der sensomotorischen Entwicklung, bis es zu jenem rationalen, begrifflichen und logisch kohärenten Denken sich vorarbeitet, das die entwickelte Intelligenz kennzeichnet. Dieser das präoperationelle Denken kennzeichnende Dezentrierungsprozeß ist auch deshalb notwendig, weil das Subjekt mit der Herausbildung sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten in einen komplexeren sozialen Beziehungszusammenhang gestellt wird, der nicht nur einen gegen-

standsbezogenen, sondern auch einen sozialen Dezentrierungsprozeß erfordert (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,100f.): Mit der Herausbildung der allgemeinen Symbolfunktion und dem darauf aufbauenden Gebrauch der kognitiven und sozial-kommunikativen Sprachfunktion entstehen - wie gezeigt wurde - für das sich entwickelnde Subjekt vielfältig differenzierte, zunächst weitgehend unbegriffene bedeutungsvolle gesellschaftliche Realitäten; es wird mit einem gesellschaftlichen System von Bedeutungen in Form intellektueller Werte und sozialer Normen konfrontiert, die erfordern, daß das Subjekt seine Handlungen nach bestimmten verpflichtenden Regeln und in einem System von aufeinander bezogenen Perspektiven organisiert. Erst wenn das Subjekt affektiv wie kognitiv zu dieser Dezentrierung in der Lage ist, kann es auch die für die sozialen Handlungen notwendige Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen bzw. - wie Piaget sagt - eine "allgemeine Reziprozität der Gesichtspunkte" (vgl. Piaget 1969b,302) erzeugen, und zwar durch eine rationale Koordination der Perspektiven bzw. der handlungsstrukturierenden Bedeutungen. Kognitiv erfordert dies die Ausbildung von Operationen, durch die die Subjekte Bedeutungen bzw. Handlungsperspektiven sowohl intrapersonell als auch interpersonell kohärent koordinieren können. Erst wenn sich diese Koordinationen zu einem kohärenten System von notwendig aufeinander bezogenen und sich wechselseitig kompensierenden Koordinationshandlungen, d.h. Operationen formieren, die in einer logisch-implikativen Ordnung zueinander stehen, erhalten sie jene Allgemeinheit und Stabilität, die die interpersonelle Koordination von Handlungen und damit kooperativ strukturierte soziale Handlungen möglich machen.

Diese Operationen als kohärentes System von Koordinationshandlungen ist jedoch mit dem Beginn der präoperationellen Entwicklungsstufe noch unentwickelt. Es muß erst in einem weiteren Dezentrierungsprozeß im Zuge der präoperationellen Entwicklung vom Subjekt konstruiert bzw. rekonstruiert werden. Denn das präoperationelle Denken ist intuitiv und besteht in der "... einfache(n) Verinnerlichung der Wahrnehmungen und Bewegungen in Gestalt von Vorstellungsbildern und 'geistigen Erfahrungen', die

derart die sensomotorischen Schemata ohne eigentlich rationale Koordinierung fortführen." (Piaget 1972b,215f.) Diese Koordination der Schemata als Bedeutungen wird zwar nicht mehr nur materiell, sondern auch vorstellungsmäßig vollzogen; aber in der Vorstellung wird diese Koordination noch nicht durch das System von Operationen in logisch kohärenten Klassen- und Relationsbeziehungen geregelt, sondern durch Koordinationen, die durch die von den realen und vorstellungsmäßigen Handlungsbeziehungen des Subjekts bestimmten anschaulich-figurativen Beziehungen zu den Gegenständen des Handelns und Erkennens reguliert werden (1). Derart werden Handlungen und die sie strukturierenden Erkenntnisse des Subjekts durch eine vorstellungsmäßige Zentrierung (Egozentrismus) auf die eigenen Handlungen und die durch sie und die aktuelle Perspektive bestimmten Wahrnehmungsgegebenheiten bestimmt. Zwar führen die vorstellungsvermittelten Assimilationen und Koordinationen zur weiteren Differenzierung der Handlungsschemata als Bedeutungen und zu beweglicheren Koordinationen; da das sich entwickelnde Subjekt jedoch sich in diesen Assimilationen und akkommodativen Koordinationen auf die statischen, wahrnehmungsmäßig gegebenen Zustände der Handlungsgegebenheiten und ihre vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung zentriert, diese Gegebenheiten in ihren aktuell gegebenen Wahrnehmungscharakteristika noch nicht als durch die eigenen Handlungen erzeugte und in ihren sukzessiven Erscheinungsweisen als durch reversible Handlungen ineinander transformierbare Zustände begreift, erzeugen die einzelnen Assimilationen aufeinander folgende Zentrierungen, die sich zunächst zueinander widersprüchlich verhalten. Sie kompensieren sich zunächst nicht, sind ungleichgewichtig und führen zu ungenügenden Akkommodationen an die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und die in ihnen gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen.

So ist das dem Handeln zugrunde liegende Erkennen zum einen in einem Phänomenismus verhaftet, da es das verfügbare Bedeu-

(1) In diesem Sinne spricht Piaget von den anschaulichen Regulierungen als dem Regelmechanismus, der die Struktur der präoperationellen Intelligenz bestimmt.

tungssystem an die Wirklichkeit in ihren oberflächlichen Wahrnehmungscharakteristika akkommodiert, und zum anderen in einem Egozentrismus verhaftet, da die Assimilation an die verfügbaren Schemata als Bedeutungen immer von den durch die a u g e n b l i c k l i c h e n Handlungen und den durch sie bestimmten figurativen Wahrnehmungscharakteristika der Handlungs- und Erkenntnisgegenstände ausgeht (vgl. Piaget 1970,156). Auch auf der folgenden Substufe der gegliederten Intuition, die den Übergang zum operationellen Denken bildet, werden die Handlungen des Subjekts und die sie strukturierenden Erkenntnisse noch wesentlich durch die anschaulichen Beziehungen reguliert, obgleich hier bereits der Beginn der logisch-kohärenten Beziehungsbildungen, d.h. der eigentlichen Operationen erkennbar wird (vgl. Piaget 1970,146ff.; Piaget 1969b, 358ff.), durch die schließlich die Bedeutungen und die ihnen entsprechenden Wirklichkeitsaspekte begrifflich kohärent in klassen- und relationslogischen Beziehungen koordiniert werden.

Die dem präoperationellen Handeln und Erkennen eigentümlichen anschaulichen Regulierungen der Koordination von Bedeutungen und die durch sie bestimmten Zentrierungen werden zwar mit der fortschreitenden Entwicklung durch aufeinander folgende Zentrierungen korrigiert, doch sind diese Korrekturen einfache Berichtigungen von vergangenen Irrtümern; diese Korrekturen verlaufen Schritt für Schritt und empirisch, sie organisieren sich noch nicht systematisch und simultan, d.h. beruhen noch nicht auf einem System von reversiblen und sich wechselseitig kompensierenden Operationen.

Diese durch die anschauliche Regulierung bestimmte Zentrierung auf das Subjekt zeigt sich als Struktur des Erkennens und Handelns, wie die Untersuchungen von Piaget ergeben haben, sowohl auf dem Gebiet der praktischen Intelligenz, die sich im unmittelbaren Umgang mit den Handlungsgegebenheiten betätigt und sich auf die vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung vergangener und zu erwartender Erfahrung stützt, als auch beim experimentellen Denken, bei dem sprachlich repräsentierte Denkprozesse und Aussagen im direkten Kontakt mit beobachtbaren Handlungsgegebenheiten kontrolliert werden können. Besonders deutlich wird

dies an den Begriffen der Erhaltung, der Zeit, des Raums und der Kausalität, über die die Kinder in diesem Alter verfügen (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,110ff.; Piaget 1969b,310ff.).

Auch den sprachlichen Formen des Denkens und interpersonellen Handelns, die sich auf die kognitive und auf die sozial-kommunikative Sprachfunktion zur symbolischen Vermittlung dieser Aktivitäten beziehen,liegt die gleiche durch die anschauliche Regulierung bestimmte Struktur der Differenzierung und Koordination von Bedeutungen zugrunde. Den sprachlich-symbolischen Aktivitäten des Subjekts unterliegt noch keine rationale Koordinierung der sprachlich repräsentierten Bedeutungen. Vielmehr sind die symbolisch vermittelten Koordinationen von Bedeutungen und die auf ihnen aufbauenden Bedeutungsdifferenzierungen auch durch die anschaulichen Beziehungen zwischen dem Subjekt und den sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten bestimmt und reproduzieren nur die subjektzentrierten anschaulichen Beziehungen im Medium der Sprache. Dies wird sowohl im Gebrauch der kognitiven Sprachfunktion, d.h. in der in den Sprechakten sich manifestierenden Begriffsentwicklung, als auch im Gebrauch der sozial-kommunikativen Sprachfunktion, d.h. in den in den Sprechakten sich vermittelnden Prozessen der interpersonellen Koordination von Bedeutungen zur Organisation kooperativ strukturierter Prozesse sozialen Handelns erkennbar. Dieser Tatbestand kann als eine weitere Evidenz dafür angesehen werden, daß die Entwicklung und die Differenzierung flexibler Koordinationen von Bedeutungen sich in den Handlungen des Subjekts herausbilden und den sprachlich-kommunikativen Prozessen als semantisch-pragmatisches Potential begrenzend zugrunde liegen, da die Dezentrierung durch Handlungen und nicht durch sprachliche Prozesse erreicht wird.

Bezüglich der kognitiven Sprachfunktion, d.h. der durch die Sprache repräsentativ vergegenwärtigten Bedeutungen und ihrer intrapersonellen Koordinationsprozesse zeigt sich, daß das sich in Sprechakten manifestierende sprachliche Denken noch keine begrifflich-operationelle Struktur der Koordination von Bedeutungen aufweist.

Bevor die Bedeutungen zu stabilen, durch logische Operationen erzeugten sprachlich repräsentierten Begriffen koordiniert werden können, die erst die interpersonelle Koordination von Bedeutungen (Erzeugung von Komplementarität) nach Regeln und damit die Ko-Operation ermöglichen, ordnen die zur sprachlichen Bezeichnung dieser Bedeutungen (bzw. der durch diese Bedeutungen bestimmten Handlungsgegebenheiten) gebrauchten Wörter oder Sätze (verbale Schemata) die bedeutungsvollen Gegebenheiten nicht begrifflich, nach objektiven, in Systemen von Klassen und Relationen koordinierten Qualitäten. Vielmehr werden die Gegebenheiten zunächst an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen, die mit ihnen bestimmten Handlungsmöglichkeiten und Wünsche assimiliert und die sprachlichen Bezeichnungen entsprechend diesen Assimilationen expandiert (vgl. Piaget 1969b,278).

In der Dimension der in ihnen repräsentierten Bedeutungen sind die sprachlichen Bezeichnungen instabil und es fehlt den ihnen unterliegenden Bedeutungen eine kohärente Koordination, durch die die für die echten, sprachlich repräsentierten Begriffe typische Differenzierung zwischen Allgemeinem und Individuellem bzw. Teil und Ganzem erzeugt wird. Wenn im Verlauf der präoperationellen Entwicklung die sprachlichen Darstellungen auch immer unabhängiger von den unmittelbaren Handlungen werden, fehlt ihnen doch noch aufgrund der anschaulichen Regulierung des Denkens und Erkennens diese kognitive Differenzierung: Dies wird deutlich an der Struktur der "Vorbegriffe" (vgl. Piaget 1969b,282ff.). Sie ist gekennzeichnet durch das Fehlen einer individuellen Identität und durch das Fehlen einer Klasse. Beide Aspekte bilden jedoch nur den gleichen Tatbestand:

> "Wegen des Fehlens einer Klasse von stabiler Allgemeinheit werden die individuellen Elemente, die nicht in ein sie umfassendes wirkliches Ganzes vereinigt sind, direkt ohne permanente Individualität miteinander vermengt, und weil die Individualität der Teile fehlt, kann das Ganze nicht als umfassende Klasse konstruiert werden. So bleibt der kindliche Vorbegriff auf halbem Wege zwischen dem Individuellen und dem Allgemeinen stehen ..." (Piaget 1969b, 288).

Für das Kind steht beispielsweise der sprachliche Ausdruck "die Schnecke" für alle Schnecken, ohne daß es die Einheit und Differenz zwischen den verschiedenen Schnecken begrifflich fassen könnte. Das einzelne Element in seiner anschaulich-bildhaften

Gegebenheit fungiert so als Prototyp der Klasse, ohne daß dieses als bloße Illustration der Elemente der Klasse aufgefaßt würde (1). Dies liegt daran, daß das Subjekt noch nicht über das zu den Klassenbildungen notwendige System von Operationen verfügt, die sich in der Form der gegliederten Intuition aus den Koordinationshandlungen herausbilden (vgl. Piaget 1970, 148ff.; Piaget 1969b,291ff, 338ff., 358ff.). Die gegliederte Intuition ist zwar immer noch durch die anschauliche Regulierung bestimmt, doch sind die Anschauungen in ihrem Inneren schon durch in klassen- und relationslogische Beziehungen strukturierte Handlungskoordinationen gegliedert.

Die gleiche Subjektzentrierung und die ihr unterliegende kognitive Struktur des Subjekts bestimmen auch den sozial-kommunikativen Gebrauch der Sprachfunktion, d.h. die in Form von Sprechakten symbolisch vermittelten interpersonellen Koordinationen von Bedeutungen zur Strukturierung sozialer Handlungsprozesse. Es ist eine wesentliche Erkenntnis der Piagetschen Theorie, daß sie aufweisen konnte, daß die entwickelte kognitive Subjektstruktur nicht nur die gegenstandsbezogenen Handlungen und Erkenntnisse des Subjekts, sondern ebenso die sozialen Handlungen und die auf sie bezogenen Erkenntnisse strukturiert. Diese Parallelität hat ihre Ursachen darin, daß die in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen entwickelten kognitiven Subjektstrukturen nicht nur die intrapersonellen, als innere Denkprozesse ablaufenden Assimilationen und Koordinationshandlungen, sondern auch die interpersonellen, also sozialen Koordinationshandlungen epistemisch begrenzen bzw. regulieren (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,116ff.; Piaget 1972c,83ff.). So strukturieren die präoperationellen Subjektstrukturen, die eine Zentrierung der Erkenntnis auf die eigenen Handlungen des Subjekts und auf die durch sie bestimmten phänomengebundenen Zustände der Wirklichkeit formieren - wie schon mutatis mutandis die sensomotorische Subjektstruktur - sowohl die gegenstandsbezogenen Handlungen als auch die sozialen Handlungen mit den Bezugspersonen des Handelns.

---

(1) Entsprechende Merkmale lassen sich auch bei den Schlußfolgerungen feststellen; vgl. Piaget 1969b,292ff.

Die kognitive Struktur der präoperationellen Entwicklungsstufe besteht nämlich in der mangelnden Flexibilität, die einzelnen Assimilationshandlungen an die verfügbaren Bedeutungen und die ihnen entsprechenden Zentrierungen in ihrer Abfolge zu ordnen und damit akkommodativ zu dezentrieren in einem von Kohärenz und Flexibilität bestimmten System von Koordinationshandlungen (Operationen). Diese fehlende kohärente Koordination bedingt eine ungenügende Koordination und Differenzierung sowohl derjenigen verschiedenen Standpunkte, die ein Subjekt in den aufeinander folgenden Zentrierungen gegenüber einer Problemstellung einnimmt, als auch derjenigen unterschiedenen Standpunkte, die unterschiedene Subjekte aufgrund spezifischer Handlungsvoraussetzungen gegenüber einer gemeinsamen Problemstellung einnehmen (vgl. Piaget 1970,180ff.). Dies führt zu der Schwierigkeit des Subjekts, den Standpunkt des anderen einzunehmen bzw. zwischen dem eigenen und dem des anderen zureichend zu differenzieren und sie miteinander zu koordinieren. Das Subjekt auf dieser Entwicklungsstufe unterstellt unbefragt eine Identität der handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns, indem es die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und die in ihnen dem Subjekt vorgegebenen Bedeutungen an die subjektiv verfügbaren Bedeutungen ohne zureichende Akkommodation assimiliert. Aufgrund der mangelnden Flexibilität der Koordinationen der Bedeutungen bzw. Standpunkte bestehen so systematische Hindernisse für kooperativ strukturierte Prozesse sozialen Handelns, da diese eine wechselseitige Abstimmung der handlungsleitenden Bedeutungen im Rahmen der gesellschaftlich vorgegebenen Bedeutungen voraussetzen, eine nach logischen Kohärenzbedingungen geregelte Koordination der handlungsleitenden Bedeutungen erfordern. Dementsprechend bezeichnet Piaget die Struktur der sozialen Handlungsbeziehungen auf dieser Entwicklungsstufe als präkooperativ (vgl. Piaget, Inhelder 1972a, 121) (1).

(1) Zur Vermeidung von Mißverständnissen muß hier festgestellt werden, daß der Begriff der Kooperation in dem hier entwikkelten Zusammenhang nicht jede beliebige soziale Beziehung zwischen Subjekten bezeichnet, sondern nur solche, die durch die Fähigkeit zur rationalen, d.h. nach logisch kohärenten Regeln erzeugten Koordination der handlungsstrukturierenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns reguliert werden. Durch diese Fähigkeiten wird erst die Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugt.

Das präkooperative Sozialverhalten als Unfähigkeit des Subjekts zur Differenzierung und Koordination der verschiedenen Standpunkte bzw. Perspektiven und der ihnen entsprechenden handlungsstrukturierenden Bedeutungen impliziert jedoch nicht, daß das Subjekt auf dieser Entwicklungsstufe den Standpunkt des anderen nicht respektiert, sondern daß es den Standpunkt des anderen als eine Gegebenheit nur aufgrund der affektiven Beziehungen oder des äußeren Zwanges akzeptiert, ohne ihn aufgrund der kognitiven Dezentrierung zu verstehen bzw. aufgrund eines wechselseitigen rationalen Verständigungsprozesses zu einer rationalen interpersonellen Koordination der subjektiv handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns zu kommen. Diese soziale Ausprägung der kognitiven Subjektstruktur zeigt sich in allen Bereichen sozialer Aktivität, in der Entwicklung des Regelspiels, in der Moral der Heteronomie (vgl. Piaget 1973e), in den gemeinschaftlichen Tätigkeiten und den sie begleitenden und lenkenden verbalen Austauschprozessen, in dem Gebrauch der sozial-kommunikativen Sprachfunktion (vgl. Piaget 1972c; 1972d).

Die Inflexibilität und mangelnde Kohärenz der Koordinationsprozesse subjektiv verfügbarer Bedeutungen begrenzt das semantisch-pragmatische Potential der in Sprechakten symbolisch vermittelten interpersonellen Bedeutungskoordinationen und bedingt einen Egozentrismus bzw. eine Subjektzentrierung (1) auch in den sprachlich-sozialen Aktivitäten des Subjekts. Dies zeigt sich zum einen darin, daß ein Teil der Sprechakte der Kinder auf dieser Entwicklungsstufe eine Art "kollektiver Monolog" oder "Pseudo-Unterhaltung" (vgl. Piaget 1972d,206) ist, die, obgleich

---

(1) Vgl. zum Begriff des Egozentrismus, der gerade im Zusammenhang des sprachlichen Denkens Mißverständnisse und Kritik hervorgerufen hat (vgl. Wygotski 1969,17ff.), die Explikation seiner Bedeutung als einer "epistemischen Haltung" (vgl. Piaget 1972c,80ff.). Diese "epistemische Haltung"(Piaget 1972c,84) besteht in einer unentwickelten Subjekt-Objekt-Differenzierung sowohl in bezug auf die gegenständliche als auch soziale Objektwelt, sie ist keine "...Hypertrophie des Ichbewußtseins, aus der heraus das Kind kein Interesse an der Erfahrung der Außenwelt zeigen würde."(Piaget 1972c,84) Der soziale Egozentrismus ist ein "Sonderfall des epistemischen Egozentrismus"(Piaget 1972c,84); vgl. zu dieser Problematik auch die folgende Anmerkung.

sie auf die das Subjekt umgebenden Subjekte gerichtet ist, nicht von der kontrollierten Mühe bestimmt ist, von den anderen verstanden zu werden (vgl. Piaget 1972c). Die Begrenzung des semantisch-pragmatischen Potentials der Sprechaktivitäten zeigt sich zum anderen auch in den auf eine tatsächliche Verständigung zielenden Diskussionen der Kinder dieses Entwicklungsalters. Zwar verfügt das Subjekt bereits über einen Begriff der Intention - Intentionen werden sogar gegenständlichen Objekten unterstellt -, aber es ist kaum in der Lage, Intentionen in Prozessen sozialen Handelns zu berücksichtigen und zu koordinieren.

Es gibt systematische Schwierigkeiten, mittels der Diskussion, des Beweises, der Erklärung zu einer kohärenten interpersonellen Koordination der handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns zu kommen, d.h. eine Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen zu e r z e u g e n. Diese Schwierigkeiten werden erst sukzessiv mit dem Übergang zur operationellen Struktur des Denkens und des ihm zugrunde liegenden Bedeutungssystems bewältigt und überwunden (vgl. Piaget 1972c, 93ff.). Dem durch die präoperationelle kognitive Struktur bestimmten Subjekt gelingt es noch nicht, "... sich auf den Standpunkt des Partners zu stellen, ihm erwünschte Informationen verständlich zu machen und anfängliche Mißverständnisse zu klären." Erst mit der durch die sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen vermittelten fortschreitenden Dezentrierung und Konstruktion eines kohärenten Systems von Operationen "...gelingt es dem Kind ..., nicht mehr nur für sich selbst, sondern im Blick auf den anderen zu sprechen." (Piaget, Inhelder 1972a,123) Dies macht deutlich, daß die Sprechakte, obgleich sie sozialkommunikative Funktion haben, in ihrer Struktur ebenso wie die anderen Aktivitätsformen des Subjekts auf dieser Entwicklungsstufe durch eine Subjektzentrierung, d.h. durch eine mangelnde Flexibilität der subjektiv verfügbaren Bedeutungen und damit durch eine ungenügende Akkommodation an die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten bestimmt sind:

> "Von sich aus gesehen spricht das Kind zu seinem Gesprächspartner und nicht zu sich selbst, aber vom Beobachter her gesehen, der mit dem vergleicht, was das Kind später tun wird, spricht es nur zu sich selbst und gelingt es ihm

nicht, eine kooperative Beziehung zustande zu bringen." (Piaget, Inhelder 1972a,124) (1).

Flexibel werden diese Koordinationsprozesse der Bedeutungen auf der Ebene des Denkens, der Kooperation und der in Form von Sprechakten symbolisch vermittelten Verständigungsprozesse erst, wenn die Koordinationshandlungen nicht mehr wie noch im Verlauf der präoperationellen Entwicklungsstufe durch die anschaulichen Beziehungen und sukzessiven Korrekturen der durch sie bedingten Zentrierungen reguliert werden. Als Resultat der sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsprozesse und eines durch sie vermittelten Äquilibrationsprozesses, der zur Konstruktion der Operationen führt, bereitet sich diese Flexibilität jedoch schon gegen Ende der präoperationellen Entwicklungsstufe vor:

---

(1) Mit der Unterscheidung von Funktion und Struktur hat Piaget in bezug auf die Analyse von sprachlichen und nicht-sprachlichen Aktivitäten die Kritik von Wygotski (Wygotski 1969) am Begriff des Egozentrismus aufgenommen und einer begrifflichen Klärung zugeführt. Der Funktion nach können die sprachlichen und nicht-sprachlichen Aktivitäten sozial oder individuell sein. Ihrer Struktur nach können diese Aktivitäten egozentrisch (im epistemischen Sinne) oder sozialisiert, d.h. dezentriert und operationell sein, so daß sich die möglichen Varianten aus einer Kreuzklassifikation ergeben. Der Funktionsbegriff erlaubt eine Differenzierung sprachlicher Aktivitäten, so daß sprachliche Aktivitäten individuell sein können, aber in ihrer Struktur sozialisiert und umgekehrt sozial sein können in ihrer Funktion, in ihrer Struktur aber egozentrisch, usw. Diese Klärung war im Piagetschen Werk zu entwickeln, weil in den Frühschriften (Piaget 1972c(1923); 1972d(1927)) eine nur unklare Unterscheidung zwischen Funktion und Struktur entwickelt war, die zu Mißverständnissen geführt hat. Die auf die Wygotskische Kritik bezogene korrektive Selbstinterpretation formuliert Piaget so: "Was die Interpretation der egozentrischen Sprache betrifft, so hat Wygotski (Denken und Sprechen), der dieselben Tatsachen in der UdSSR fand, sie als das funktionelle Äquivalent und den Ursprung der inneren Sprache des Erwachsenen interpretiert; es würde sich somit um eine individuelle, aber nicht notwendig egozentrische Verwendung der Sprache handeln. Diese Interpretation ist durchaus annehmbar, sofern festgehalten wird, daß sie auch die Egozentrik (im angegebenen Sinne des Wortes) nicht ausschließt." (Piaget, Inhelder 1972a,123). Vgl. auch Piaget 1962.

"Ursprünglich von der unmittelbaren Beziehung zwischen der Erscheinung und dem Standpunkt des Subjekts beherrscht, entwickelt sich die Anschauung in der Richtung einer Dezentrierung. Jede übertriebene Entstellung hat ein Wiedererscheinen der vernachlässigten Beziehungen zur Folge. Jede hergestellte Beziehung begünstigt die Möglichkeit der Umkehrung. Jeder Umweg schafft Interferenzen, welche die Gesichtspunkte bereichern. Jede Dezentrierung einer Anschauung drückt sich daher in Regulierungen aus, die in der Richtung der Reversibilität der Komposition, der Transitivität und der Assoziativität, also der Erhaltung durch Koordinierung der Gesichtspunkte streben. Daher die gegliederten Anschauungen, deren Fortschritt in der Richtung der reversiblen Bewegungen geht und die Operationen vorbereitet." (Piaget 1970,157)

Dieser durch die Handlungsaktivitäten des Subjekts selbst vermittelte Dezentrierungsprozeß ist ein selbstkonstruktiver Entwicklungsprozeß äquilibrierter Subjektstrukturen, der zur Konstruktion von konkreten Operationen führt, indem sich die Handlungskoordinationen von den anschaulichen Regulierungen ablösen und sich zu einem kohärenten System von Koordinationshandlungen, d.h. zu einem System von Operationen formieren. Bei diesem Prozeß, der seine Dynamik durch die Subjektaktivität und seine Entwicklungsrichtung durch die Instabilität des Gleichgewichts in den Austauschbeziehungen zwischen dem Subjekt und der gesellschaftlichen Umwelt erhält, haben -wie bereits früher dargelegt- die sozialen Austauschprozesse und die sie vermittelnden sprachlich-kommunikativen Prozesse die Funktion der sozialen Induzierung dieses Dezentrierungs- und Konstruktionsprozesses. Wenn die sozialen Austauschprozesse und ihre sprachlichen Vermittlungen auch nicht im Sinne einer bloßen Einverlagerung äußerer Strukturen in das Subjekt diesen stufenförmigen Konstruktionsprozeß erklären und bestimmen, so sind sie doch für diesen Entwicklungsprozeß insofern relevant, als das Subjekt erst über die rudimentären Formen der Zusammenarbeit und die sprachlichen Austauschprozesse zu einer Dezentrierung gedrängt wird. Denn erst innerhalb dieser sozialen Bezüge werden die subjektzentrierten Deutungen der Realität, die den Handlungen des Subjekts zugrunde liegen, durch den Zusammenstoß verschiedener Deutungen in gemeinsam ausgeübter Tätigkeit, durch die sich ergebende Diskussion und gegenseitige Kritik zu einer Dezentrierung gedrängt:

"Der soziale Austausch schließlich ... setzt einen Prozeß schrittweiser Strukturierung oder Sozialisierung in Gang, der von einem Zustand der fehlenden Koordinierung oder relativen Nichtunterscheidung zwischen dem eigenen Standpunkt und dem der anderen zu einem Zustand der Koordinierung der Standpunkte und der Kooperation in den Handlungen und in den Informationen führt." (Piaget, Inhelder 1972a, 130; vgl. auch Piaget 1973e,219; 1972c,61; 1972d,204) (1)

Mit der über diese sozialen Prozesse vermittelten Transformation der Koordinationshandlungen zu Operationen entstehen erst kohärente und stabile raum-zeitliche und kausale Bezugssysteme und Invarianzbegriffe (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,110ff.), durch die die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten erkenntnismäßig erst entsprechend ihren objektiven Eigenschaften strukturiert werden können; und es entstehen die logischen Operationen der Klassen- und Relationsbildung, durch die die für das sozialisierte Denken charakteristische Flexibilität der intra- und interpersonellen Koordinationsprozesse von Bedeutungen entsteht.

Die logischen Operationen sind nicht durch die Sprache und die soziale Umwelt dem Subjekt aufgeprägt, obgleich beide, wie gezeigt, an ihrer Entwicklung teilhaben; sie sind zu kohärenten Systemen geordnete Koordinations h a n d l u n g e n, die reversibel sind und in Form von Denkprozessen innerlich oder kommunikativ in Form symbolisch vermittelter Verständigungsprozesse ausgeführt werden können und gemeinsamen, durch die Gruppierungsstruktur bestimmten Gesamtgesetzen gehor chen. Mit dieser Gruppierungsstruktur konstituiert sich erst eine systematische Dezentrierung der Erkenntnis des Subjekts gegenüber den sozialen und gegenständlichen Handlungsbedingungen und damit ein stabiles und bewegliches Gleichgewicht zwischen den Prozessen der Akkommodation und Assimilation. Der Dezentrierungsprozeß besteht darin, daß jede einzelne Koordinationshandlung, durch

---

(1) Es ist hier festzuhalten, daß Piaget in den Frühschriften (Piaget 1972c(1923); Piaget 1972d(1927); Piaget 1973e(1932)) den sprachlich-kommunikativen Prozessen bei dem Aufbau dezentrierter Erkenntnisstrukturen z.T. nicht nur eine unterstützende, sondern auch konstituierende Funktion zugewiesen hat. Mit der systematischen Entwicklung und empirischen Fundierung seiner Theorie mußte er diese Position jedoch aufgeben.

die die Bedeutungen miteinander koordiniert werden, in einem System aufeinander bezogener, sich wechselseitig korrigierender Handlungen organisiert wird und so in einem objektiven System virtueller Koordinationshandlungen und Perspektiven dezentriert wird. Das Denken, das sich in Form von Assimilation und Akkommodation als ein innerlicher bzw. interpersoneller Koordinierungs- und Strukturierungsprozeß von Bedeutungen vollzieht, haftet dann kognitiv

> "... nicht mehr an besonderen, bevorzugten Zuständen des (Erkenntnis-; J.R.) Gegenstandes, sondern bemüht sich, seinen sukzessiven Veränderungen auf allen möglichen Um- und Rückwegen zu folgen, und geht nicht mehr von einem besonderen Standpunkt des Subjekts aus, sondern koordiniert alle besonderen Gesichtspunkte zu einem objektiven System." (Piaget 1970,161; vgl. Piaget 1972c,89ff.)

Diese Dezentrierung und die ihr unterliegende konkret-operationelle Subjektstruktur befähigt das Subjekt erst zu einer objektiven Erkenntnis der sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und ermöglicht durch die kohärente interpersonelle und intrapersonelle Koordination der subjektiv verfügbaren Bedeutungen mit den in den Handlungsbedingungen und den Handlungsteilnehmern vorgegebenen Bedeutungen erst die Erzeugung der Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen in den Prozessen sozialen Handelns, und damit ermöglicht sie kooperative, d.h. auf wechselseitiger Verständigung beruhende Sozialbeziehungen. Denn die mit der Konstruktion der konkreten logischen Operationen verbundene Dezentrierung ermöglicht es dem Subjekt erst, sowohl die verschiedenen sukzessiven Standpunkte, die es gegenüber einer Problemstellung einnimmt, als auch die verschiedenen Standpunkte, die unterschiedene Subjekte gegenüber einer gemeinsamen Problemstellung einnehmen, kohärent miteinander zu koordinieren.

Diese Fähigkeit zur kohärenten Koordination der Handlungsperspektiven und der sie jeweils strukturierenden Bedeutungen ist eine allgemeine Voraussetzung für kooperativ strukturierte Beziehungen sozialen Handelns und der ihnen zugrunde liegenden Abstimmungsprozesse handlungsleitender Bedeutungen. Zur Organisation der Zusammenarbeit, zur Erzeugung der Komplementarität erfordern diese Prozesse nämlich eine wechselseitige Abstimmung

handlungsleitender Bedeutungen durch die interpersonelle Koordination der Handlungsperspektiven bzw. der sie strukturierenden Bedeutungen in einer durch die logischen Operationen bzw. durch die Logik bestimmten kohärenten Ordnung.

Zwar sind soziale Handlungsprozesse nicht einfach nur kooperativ bestimmte Prozesse in dem Sinne, daß sie allein durch logisch-rationale Koordinierungen der handlungsleitenden Bedeutungen bestimmt werden. Soziale Handlungsprozesse werden vielmehr - wie im 2. Kapitel dargestellt wurde - zugleich auch durch die über den gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionsprozeß erzeugten Handlungsregulierungen bestimmt, die in dem durch gesellschaftlich formbestimmte Arbeitsprozesse vergegenständlichten System sozialer und gegenstandsbezogener Bedeutungen objektiviert sind und ihren subjektiven Niederschlag auch in den durch die affektiven Schematisierungen bestimmten subjektiv sinnhaften Handlungsorientierungen finden (vgl. dazu das 4. Kapitel). Doch innerhalb der Grenzen gesellschaftlich formspezifischer Handlungsregulierungen und -zwänge sind k o o p e r a t i v strukturierte Beziehungen sozialen Handelns, also Beziehungen der Zusammenarbeit erforderlich, die nicht durch äußeren Zwang allein erzeugt werden können, sondern auf der Seite der handelnden Subjekte logisch-rationale Koordinierungen der handlungsleitenden Bedeutungen und Handlungen voraussetzen, um die für die Zusammenarbeit notwendige wechselseitige Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen zu erzeugen (1).

---

(1) Wenn man mit Piaget die Logik bzw. die logischen Operationen als die Regeln begreift, nach denen eine zwangfreie, auf der Fähigkeit zur wechselseitigen Verständigung aufbauende gemeinsame Operation, d.h. Kooperation erzeugt wird (vgl. Piaget 1970,176ff.; Piaget 1973e,244ff.), so kann man die realen gesellschaftlichen Beziehungen als Interferenz zweier Regelsysteme interpretieren. Der Regelmechanismus zur Erzeugung kooperativer Beziehungen, das System der logischen Operationen, wird durch gesellschaftlich formbestimmte Regeln und Strukturen überformt, und zwar in dem Sinne, daß die letzteren den Geltungsbereich, den Rahmen und die Inhalte strukturieren, auf den die Kraft der logischen Operationen und d.h. auch der logischen Argumentation sich bezieht, gesellschaftlich formspezifisch begrenzen. Die gesellschaftlich formspezifischen Regeln und Strukturen sind zudem Regelmechanismen, die über die bloße Eingrenzung des gesellschaftlichen Anwendungsbereichs der logischen Operationen hinausgehen. Die formspezifischen Regeln bestehen in

(Forts. nächste Seite)

Diese für die kooperativen Anforderungen sozialen Handelns notwendige Koordinierung der Bedeutungen kann zwar durch gesellschaftlich formspezifische differentielle Sozialerfahrungen und darauf aufbauende differentielle Bedeutungsgefüge behindert sein, in kognitiver Hinsicht ist es jedoch entscheidend, daß mit der Ausbildung der logischen Operationen das Subjekt systematisch erst befähigt wird, sich auf den Standpunkt des anderen zu stellen und Bedeutungen f l e x i b e l und k o h ä r e n t zu koordinieren, d.h. in den gesellschaftlich formspezifischen Grenzen kooperative Beziehungen sozialen Handelns einzugehen und ihre kognitive Strukturierung durch sprachlich-kommunikative Verständigungsprozesse zu vermitteln. Diese Fähigkeit, die nicht nur eine allgemeine Bedingung zur Erzeugung der Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen überhaupt, sondern zugleich auch als Bedingung der auf spezifische gesellschaftliche Handlungsanforderungen gerichteten balancierenden Ich-Identität und der sie vermittelnden kognitiven Fähigkeiten zu bestimmen ist, konstituiert sich erst mit der konkret-operationellen Subjektstruktur und den sie bestimmenden logischen Operationen.

Die logischen Operationen konstituieren nämlich erst die das sozialisierte Denken charakterisierende Logik und die ihr eigene Flexibilität und Kohärenz der Bedeutungskoordinationen, durch die das subjektiv angeeignete System differenzierter Bedeutungen kognitiv erst flexibel wird. Ihre Bedeutung für die Prozesse sozialen Handelns und für die die balancierende Ich-Identität vermittelnden Prozesse der flexiblen Koordination von Bedeutungen zur Erzeugung einer balancierenden Komplementarität besteht darin, daß sie ein Gefüge von Regeln implizieren, die die

---

Forts. der Anmerkung von S. 296 :

den Regelmechanismen der gesellschaftlich formspezifischen Reproduktion und objektivieren sich in der gesellschaftlich-historischen S t r u k t u r der durch Arbeitsprozesse vergegenständlichten sozialen und gegenstandsbezogenen Bedeutungen. Der Prozeß der Erkenntnis dieser Struktur erfordert zwar logische Denkprozesse, sie läßt sich aber aus der Logik nicht rekonstruieren. Andererseits ist die Logik auch nicht aus der gesellschaftlichen Formspezifität zu erklären, da sie als ein Operationensystem Gesetzmäßigkeiten des Erkennens und der Zusammenarbeit charakterisiert, die zwar einen historischen Konstitutionsprozeß haben, aber in ihrer Geltung doch auf alle durch Kooperation bestimmten Gesellschaftsformationen sich beziehen.

(Forts. nächste Seite)

Kohärenz der intra- und interpersonellen Koordinationen regeln (1) und nach denen die in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen subjektiv angeeigneten Bedeutungen ü b e r h a u p t koordiniert werden können, und zwar so, daß jede Bedeutung mit einer anderen kohärent in einer klassen- und relationslogischen Beziehung koordiniert werden kann. Durch die Operationen werden zwar nicht die materialen Inhalte der Koordinationen determiniert, aber die überhaupt möglichen Koordinationen konstituiert und determiniert. Durch diese kognitiv flexible und regelbestimmte Koordination von Bedeutungen können Subjekte sich gegenseitig ihre Deutungen der sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten verständlich machen und so eine interpersonelle Abstimmung der handlungsleitenden Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns, d.h. die dafür notwendige Komplementarität erzeugen. Diese Fähigkeit ist aber nicht nur ein kognitives Handlungspotential zur Erfüllung derjenigen Komplementaritätsanforderungen, die mit sozialen Handlungsprozessen überhaupt verbunden sind. Vielmehr beinhaltet dieses kognitive Handlungspotential schon spezifische Fähigkeiten, die auf die Vermittlung der auf spezifische gesellschaftliche Handlungsanforderungen be-

---

(Forts. der Anm. von S. 297):

Piaget expliziert die der konkret-operationellen Subjektstruktur, die den konkreten klassen- und relationslogischen Beziehungen zugrunde liegende Gruppierungsstruktur in ihrer sozialen Dimension als ein System von Regeln, das die Koordination bzw. Kooperation von Subjekten, die unterschiedliche Funktionen im System der gesellschaftlichen Arbeit einnehmen, sichert. Dabei abstrahiert er allerdings von der gesellschaftlichen Formspezifität dieser Kooperationsbeziehungen; dies hat insofern eine Berechtigung, als die logischen Operationen die Kohärenz der sozialen Beziehungen i n n e r h a l b der gesellschaftlich-formspezifischen Regulierung dieser Beziehungen sichern. Zur Beziehung der Operationen und Gruppierungsstruktur zur Zusammenarbeit und Erzeugung komplementärer handlungsleitender Bedeutungen formuliert Piaget: "Der geistige Austausch zwischen den Individuen ist ... einer riesigen Schachpartie vergleichbar, die ohne Unterbrechung fortgesetzt wird, und zwar so, daß jede an einem Punkt ausgeführte Handlung eine ganze Reihe gleichwertiger oder sie ergänzender Handlungen seitens der Partner nach sich zieht. Die Gruppierungsgesetze sind nichts anderes als die Regeln, welche die gegenseitige Übereinstimmung der Partner und die Kohärenz ihres Spiels sichern. Genauer gesagt ist jede im Denken eines Individuums verinnerlichte Gruppierung ein System von Operationen;und die Zusammenarbeit bildet das System der zusammen ausgeführten Operationen,d.h. im eigentlichen Sinn:der Ko-operationen."(Piaget 1970,186;vgl. auch Piaget 1973e,237ff.)

zogenen balancierenden Ich-Identität und balancierenden Komplementarität gerichtet sind. Denn durch diese kognitive Potenz können Subjekte nicht nur unterschiedliche, sondern auch widersprüchliche Deutungen der sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten sich gegenseitig verständlich machen und eine auf diese Erkenntnis der Widersprüchlichkeit bezogene vorbehaltliche Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugen, die die Unterschiedenheit der Deutungen im konkreten Handlungskontext nicht verleugnet.

Diese durch die Elaboration der konkreten logischen Operationen entwickelte Flexibilität und Differenziertheit des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems, durch die das Subjekt zu kooperativ strukturierten Beziehungen sozialen Handelns befähigt wird, hat nun auch Rückwirkungen auf die Fähigkeit der sprachlichen Vermittlung und Strukturierung der Handlungsprozesse. Denn sie erweitert und flexibilisiert das semantisch-pragmatische Potential, das dem Gebrauch der kognitiven und sozial-kommunikativen Sprachfunktion begrenzend zugrunde liegt. Die sozial-kollektiven Bedeutungsträger der Sprache können sich jetzt auf ein zunehmend differenziertes System angeeigneter Bedeutungen und auf flexible Operationen zu ihrer Koordination stützen; durch die Flexibilität und wachsende Differenziertheit des den Bedeutungsträgern zugrunde liegenden Bedeutungssystems wird nun in gegenwärtigen oder in k o n k r e t a n t i z i p i e r b a r e n Handlungskontexten auch die symbolische Vermittlung einer objektiven, d.h. dezentrierten Gegenstandserkenntnis möglich, und die Bedeutungen können im Prozeß sozialen Handelns zu komplementären handlungsleitenden Bedeutungen in Form aufeinander bezogener Sprechakte interpersonell koordiniert werden. Das Subjekt kann jetzt diese sozialen und gegenstandsbezogenen Prozesse auch in Form sprachlicher Handlungen organisieren und die den sozialen Handlungsprozessen zugrunde liegenden Abstimmungsprozesse von Bedeutungen auch sozial-kommunikativ durch Sprechakte strukturieren (1). Die sprachlichen Prozesse sind nämlich - wie

---

(1) Selbstverständlich werden die Handlungsprozesse, insbesondere die sozialen, auch auf der präoperationalen Entwicklungsstufe sprachlich schon vermittelt bzw. strukturiert.
(Forts. nächste Seite)

früher erläutert - nur symbolische, interiorisierte Handlungsformen, die sich durch die vorstellungsmäßige Vergegenwärtigung der Handlungsgegebenheiten, auf die sich die Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen beziehen, von den unmittelbaren Handlungsgegebenheiten ablösen, aber gleichwohl Handlungen bleiben(1), deren Flexibilität und Differenziertheit von der operativen Er-

---

(Forts. der Anm. von S.299):

Der wesentliche Unterschied zur konkret-operationellen Entwicklungsstufe besteht vor allem darin, daß das Subjekt systematische Schwierigkeiten hat, parallel zu seinen Schwierigkeiten zur geregelten Zusammenarbeit, die Zusammenarbeit in Form von in Handlungsprozessen eingelassenen sprachlichen Diskursen zu regeln, sprachlichen Erklärungen zu folgen, Begründungen zu geben usw. Alle diese Schwierigkeiten beruhen in kognitiver Hinsicht auf der Unfähigkeit, sich auf den Standpunkt des anderen zu stellen bzw. die verschiedenen Standpunkte, die das Subjekt selbst einnimmt, zu koordinieren.

(1) Diesen Handlungscharakter des symbolischen oder spezifischer, des sprachlichen Verhaltens, der schon bei der allgemeinen Bestimmung der Sprache und der Symbole bei der Darlegung des Übergangs von der sensomotorischen zur präoperationellen Intelligenz und ihren repräsentativen Formen herausgearbeitet wurde, betont Piaget besonders, um den Charakter jeder Erkenntnis, von der einfachsten bis zu der entwickeltesten, als eine Form der Handlung erkennbar zu machen: "Das sprachliche Verhalten ist eine Tätigkeit, eine zweifellos verdünnte und verinnerlichte, nur entworfene Tätigkeit, die sogar ständig Gefahr läuft, ein einfaches Projekt zu bleiben, aber immerhin eine Tätigkeit, die einfach die Gegenstände durch Zeichen und die Bewegungen durch ihre Vorstellungen ersetzt, und die gedanklich noch immer mit den gleichen Mitteln operiert wie die wirkliche Tätigkeit. Die Introspektion jedoch - diese aktive Seite des sprachlichen Denkens vernachlässigend - faßt dieses sprachliche Verhalten ausschließlich als Reflexion, Rede, begriffliche Repräsentation auf. ... Um zu dem wirklichen Mechanismus der Intelligenz zu gelangen, muß man ... die natürliche Einstellung des Bewußtseins auf den Kopf stellen und den Standpunkt der Handlung selbst wieder einnehmen. Dann erst erscheint die Bedeutung jener innerlichen Tätigkeit, welche ein Operieren darstellt, in ihrem vollen Licht. Und erst dadurch drängt sich auch die Kontinuität auf, welche die Operationen mit der wirklichen Tätigkeit als Ursprung und Nährboden der Intelligenz verbindet." (Piaget 1970,38; vgl. auch die dort folgenden Ausführungen.)

kenntnis des Subjekts, d.h. von der Flexibilität und Differenziertheit der in Handlungen angeeigneten handlungsstrukturierenden Bedeutungen abhängig ist. Dementsprechend realisiert sich auch auf dieser Entwicklungsstufe - wie in der Gesamtheit der bisherigen Entwicklung - eine Parallelität und Abhängigkeit der symbolisch in Form von Sprechakten und sprachlichen Denkprozessen vermittelten Handlungsprozesse von den kognitiven Erwerbungen.

Mit der Ausbildung der konkreten Operationen ist so auch die sprachliche Vermittlung der für soziale Handlungsprozesse notwendigen Erzeugung komplementärer handlungsleitender Bedeutungen möglich, und es werden zudem - wie schon angedeutet - auch spezifische kognitive Strukturierungsprozesse sprachlich organisierbar, die für die balancierende Ich-Identität und die durch sie zu organisierende balancierende Komplementarität notwendig sind. In bezug auf den Gebrauch der kognitiven Sprachfunktion, d.h. auf die in Sprechakten repräsentierten Bedeutungskoordinationen zeigt sich dies daran, daß das Subjekt jetzt die Bedeutungen in einer durch klassen- und relationslogische Strukturen bestimmten flexiblen Begriffshierarchie von Klassen- und relationalen Begriffen ordnet. Dadurch werden die subjektiv verfügbaren Bedeutungen sowohl in bezug auf die gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen als auch in bezug auf die sozialen Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen erst in eine kohärente und gleichzeitig flexible begriffliche und sprachlich repräsentierte Ordnung gebracht. Dies ist eine notwendige Bedingung für die sprachliche Vermittlung der kognitiven Strukturierungsprozesse in sozialen Handlungsbeziehungen. Insbesondere wird das Subjekt durch die Fähigkeit zur Bildung relationaler Begriffe in die Lage gesetzt, widersprüchliche Handlungsanforderungen, also jenes Strukturmerkmal gesellschaftlicher Beziehungen, auf das sich die balancierende Ich-Identität als ein spezifisches gesellschaftliches Handlungspotential von Subjekten bezieht, kognitiv in Form symbolvermittelter innerer Denkprozesse und in Form sozial-kommunikativer Sprechakte zu verarbeiten. Damit ist also ein wesentliches kognitives Potential

zur Organisation von balancierender Ich-Identität und ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung gegeben. Kognitiv können nämlich mit der Bildung konkreter Operationen widersprüchliche Bedeutungen, die etwa ein Handlungsteilnehmer in seinen Handlungen objektiviert oder symbolisch vergegenwärtigt, vom Subjekt durch eine relationale begriffliche Ordnung verarbeitet werden, indem die in dem Handlungsteilnehmer bzw. seinen Handlungen sich objektivierenden widersprüchlichen Bedeutungen in Relation zu spezifischen sozialen Kontexten (also Rollen oder Rollensegmenten) geordnet werden. Diese relationale Ordnung, die in kognitiver Hinsicht die Entwicklung der Operationen voraussetzt, ermöglicht es dem Subjekt, die Widersprüchlichkeit aufzuarbeiten, da sie das Subjekt befähigt, den Handlungspartner und seine bedeutungsvollen Handlungen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und diese Perspektiven zu koordinieren (vgl. Flavell 1975,71f.).

In bezug auf den Gebrauch der sozial-kommunikativen Sprachfunktion bei der interpersonellen Regulierung der Prozesse sozialen Handelns zeigen sich die kognitiven Entwicklungsfortschritte in der Fähigkeit, eine Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen zu erzeugen und damit unterschiedliche Deutungen von Handlungsgegebenheiten nicht nur wahrzunehmen, sondern auch zu berücksichtigen. Das Subjekt wird zum objektiv geführten Gespräch fähig, in dem nicht der eigene Standpunkt dominiert, sondern das Subjekt in Form von Sprechakten die verschiedenen Standpunkte differenziert und koordiniert. Innerhalb der gesellschaftlich formspezifischen Grenzen, d.h. der durch sie bestimmten Aneignung von Bedeutungen und der durch sie geformten affektiven Regulierungen der Handlungsprozesse, ist also das Subjekt erst mit der Ausbildung der konkreten Operationen kognitiv in der Lage, sich in seinen sprachlichen Handlungen auf den Standpunkt des anderen zu stellen und im Blick auf den anderen zu sprechen (vgl. Piaget 1972c,111f.). Dies haben insbesondere die auf den Piagetschen Erkenntnissen aufbauenden Untersuchungen von Flavell (Flavell 1975) und die diese Untersuchungen weiterführenden Arbeiten zum Kommunikationsverhalten und zur Fähigkeit der Rollenübernahme von Kindern empirisch bestätigt (vgl. Köstlin-Gloger; in: Flavell 1975,19ff.,24ff.).

3.3.5. Formal-operationelle Struktur des Bedeutungssystems und balancierende Ich-Identität

Die durch die konkret-operationelle Subjektstruktur bestimmte Flexibilität und Differenzierung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems ermöglicht - wie dargestellt - die Erzeugung von Komplementarität, die für die Organisation von kooperativ strukturierten Beziehungen sozialen Handelns überhaupt erforderlich ist. Mit dieser Struktur sind zugleich auch wichtige Voraussetzungen entwickelt für die Erzeugung und Aufrechterhaltung von balancierender Ich-Identität und für die durch sie zu organisierende balancierende Komplementarität, die unter Bedingungen strukturell widersprüchlicher und instabiler gesellschaftlicher Handlungsanforderungen zur Organisation von sozialen Handlungsprozessen erforderlich ist. Aber gerade für die Konstituierung des auf strukturell widersprüchliche und instabile gesellschaftliche Handlungsanforderungen bezogenen subjektiven Handlungspotentials balancierender Ich-Identität, für die durch sie zu organisierende balancierende Komplementarität und die dazu notwendigen sprachlich-kommunikativen Vermittlungen enthält das durch die konkret-operationelle Subjektstruktur bestimmte System angeeigneter Bedeutungen noch spezifische Beschränkungen. Zwar ermöglicht es schon die kognitive Verarbeitung widersprüchlicher gesellschaftlicher Handlungsanforderungen und der ihnen zugrunde liegenden gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen, aber es ermöglicht dem Subjekt noch nicht, jene für die balancierende Ich-Identität und für die balancierende Komplementarität notwendige Öffnung des Subjekts für das Zukünftige und Mögliche zu organisieren, also eine Komplementarität zu organisieren, die sich nicht nur auf gegebene Handlungsanforderungen und Widersprüche, sondern auch auf in der sozialen Zeit und im sozialen Raum n u r m ö g l i c h e Handlungsanforderungen und Widersprüche bezieht und sich für diese offen hält. Diese Öffnung für das nur Mögliche und Zukünftige erfordert die Transformation der konkreten Operationen in formale Operationen, also die Herausbildung der formalen Operationen als spezifisches kognitives Handlungspotential, das für die Erzeugung und Aufrechterhaltung balancierender Ich-Identität konstitutiv ist.

Die konkret-operationellen Subjektstrukturen stellen dagegen für die Verarbeitung der gesellschaftlich formspezifischen Strukturmerkmale sozialen Handelns, die durch Widersprüchlichkeit und naturwüchsige Instabilität der Handlungsanforderungen bestimmt sind und die die balancierende Ich-Identität vermittelnden Fähigkeiten erfordern, ein strukturell unzureichendes kognitives Handlungspotential dar. Denn sie befähigen das Subjekt noch nicht, Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen in Abstraktion von den nur gegenwärtigen Handlungsbedingungen und damit verbundenen konkreten Antizipationen, in Antizipation nur möglicher Veränderungen und Widersprüche zu erzeugen. Die Bewältigung der spezifischen Probleme sozialen Handelns durch die die Ich-Identität vermittelnden Fähigkeiten setzt vielmehr die Fähigkeit voraus, die kognitiven Operationen von jedem spezifischen gesellschaftlichen Inhalt abzulösen ('Gleichgültigkeit' der Operationen gegenüber dem Inhalt) und eine Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen im Kontext viel umfassenderer, flexiblerer Antizipationen bloß möglicher Veränderungen und auftretender Widersprüche zu erzeugen.

Die konkreten Operationen zeichnen sich dadurch aus, daß das Subjekt die operationelle Dezentrierung und Koordination der Perspektiven nur im konkreten Handlungsbezug zu den jeweils gegenwärtigen und vom Subjekt als wirklich erkannten sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten leisten kann und sie vorstellungsmäßig, im Medium der Sprache, nur organisieren kann, soweit sie im Kontakt mit realen Handlungsgegebenheiten sich vollziehen. Das durch die konkret-operationelle Erkenntnisstruktur bestimmte Subjekt ist zwar auf der Ebene der konkreten Handlungsbeziehungen im unmittelbaren Kontakt mit den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten zu logischen Operationen und zu einer interpersonellen Koordination der handlungsstrukturierenden Bedeutungen in der Lage; das Subjekt ist aber noch nicht fähig, auf einer bloß sprachlichen Ebene über bloß verbale Hypothesen und Aussagen im Sinne bloß vorstellbarer, durch Sprechakte vergegenwärtigter Realitäten und in deduktiven Schlüssen über bloß mögliche Wirklichkeiten nachzudenken, unabhängig davon, ob es sie für wahr hält. Es ist also

noch unfähig, sich von den konkreten sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und den in ihnen objektivierten Bedeutungen zu lösen, und eine sprachliche Form der Problemlösung oder -antizipation zustande zu bringen, die sich n i c h t auf die durch die im aktualen Handlungskontext gegebenen und die durch ihn unmittelbar zu antizipierenden Wirklichkeitsaspekte bezieht, sondern auf nur mögliche, also denkbare Wirklichkeiten (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,134ff.). Sobald auf der Stufe der konkret-operationellen Intelligenz der konkrete Bezug zu gegebenen, als wirklich erkannten Handlungsbedingungen fehlt und das Subjekt Probleme auf einer nur sprachlichen Ebene lösen soll, regrediert es - obgleich es über die Sprache voll verfügt - auf die präoperationelle und d.h. prälogische Struktur der Problemlösung und Koordination angeeigneter Bedeutungen (vgl. Piaget 1972b,249f.; Piaget 1972d,76ff., 244ff.) (1).

Diese Beschränkung, nur über Probleme nachdenken zu können, soweit sie vom Subjekt für einen Handlungskontext als wirklich verstanden werden, und die Unfähigkeit des Subjekts, auf Probleme einzugehen, die ein Handlungspartner in Form von Sprechakten es nur bittet, zu unterstellen und über sie nachzudenken, zeugt von einer noch nicht gänzlich erreichten Flexibilität, den Standpunkt des anderen einzunehmen, von einer nicht-vollständigen Flexibilität der Operationen zur Koordination von Bedeutungen (vgl. Piaget 1972d,84ff., 247).

Diese Eigentümlichkeiten des durch die konkret-operationelle Subjektstruktur bestimmten Systems angeeigneter Bedeutungen machen zweierlei deutlich: Sie machen zum einen deutlich, daß die sprachlich vermittelten Prozesse des Denkens und der interpersonellen, kommunikativen Verständigung in ihrem semantisch-pragmatischen Potential noch spezifische Beschränkungen der flexiblen Koordination von Bedeutungen aufweisen, die durch die Spezifik der konkreten Operationen bestimmt sind und nicht ge-

(1) Piaget hat diese Regression als einen Prozeß der Verschiebung bzw. Verlagerung zu erklären versucht; vgl. Piaget 1972d, 213ff.; Piaget 1974,344ff.; Piaget 1973e,128ff., 196ff.).

nuin sprachliche Beschränkungen darstellen. Und zum anderen wird deutlich, daß diese Beschränkungen der Flexibilität der Koordinationsprozesse von Bedeutungen auch kognitive Beschränkungen für die Erzeugung und Aufrechterhaltung balancierender Ich-Identität und der durch sie zu vermittelnden balancierenden Komplementarität beinhalten. Diese der balancierenden Ich-Identität zugrunde liegende kognitive Flexibilität des angeeigneten und differenzierten Bedeutungssystems bildet sich erst mit der Konstruktion der formalen Operationen, d.h. mit der formal-operationellen Struktur des angeeigneten Bedeutungssystems, heraus.

Der Entwicklungsprozeß der formalen Operationen ist wie die Entwicklung der vorangehenden Stufen das Resultat eines durch die äußeren und innerlich als Denken ablaufenden Handlungen des Subjekts organisierten Konstruktionsprozesses; in ihm wird die noch nicht vollständig äquilibrierte konkret-operationelle Subjektstruktur in Richtung der äquilibrierten Struktur der formalen Operationen transformiert. Diese Transformation wird durch die abstrahierende Aktivität des Subjekts organisiert, indem das Subjekt die entwickelten Operationen von ihrem je s p e z i f i s c h e n Inhalt ablöst und damit sich die Operationen als a l l g e m e i n e Koordinationshandlungen, die jeder, mit beliebigen Inhalten verbundenen operationellen Erkenntnis und Handlungsstrukturierung zugrunde liegen, bewußt aneignet. Dieser durch die Äquilibrierung in seiner Richtung bestimmte konstruktive Bewußtwerdungsprozeß führt zu der Konstruktion der formalen Operationen. Die sprachlichen und sozialen Beeinflussungen haben dabei wiederum eine wichtige Induktionsfunktion für diesen konstruktiven Äquilibrierungsprozeß, d.h. für das bewußte Erkennen der dem Denken eigenen Regelmechanismen, das als ein konstruktiver Bildungsprozeß der formalen Operationen verläuft. Diese Beeinflussungen bilden aber keine genügende Erklärung für den mehrere Jahre dauernden Übergang von den konkreten zu den formalen Operationen. Der konstruktive Mechanismus besteht vielmehr auch hier in der Handlungsaktivität des Subjekts, d.h. auf dieser Entwicklungsstufe in den innerlich ausgeführten Handlungen, mit denen das Subjekt in Form interiorisierter Assimilationen und Akkommodationen den R e g e l -

m e c h a n i s m u s der bereits angeeigneten konkreten Operationen sich bewußt aneignet; indem es sich der operativen Mechanismen der angeeigneten konkreten Operationen dadurch bewußt wird, elaboriert das Subjekt Operationen von Operationen, d.h. die formalen Operationen. Dieses Bewußtwerden ist also selbst ein Handlungsprozeß innerlicher Art, der in sozialen Handlungsbeziehungen und sprachlich-kommunikativen Prozessen induziert wird. Diese Bedeutung des Bewußtwerdens als einer innerlichen Handlung ist bereits in Piagets frühem Konzept des Bewußtwerdungsprozesses von in materiellen Handlungen elaborierten kognitiven Strukturen zu erkennen: Es

> "... besteht das Bewußtwerden nicht einfach darin, daß schon ausgearbeitete Begriffe beleuchtet werden.Das Bewußtwerden ist eine Rekonstruktion und folglich eine selbständige Konstruktion, die zu den auf die Handlung zurückgehenden Konstruktionen hinzukommt."
> (Piaget 1973e,199; vgl. Piaget 1972d,212ff.) (1)

Mit der Konstruktion der formalen Operationen auf der Grundlage der entwickelten konkreten Operationen bildet sich eine Subjektstruktur (2) heraus, die das Subjekt befähigt, über die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten nicht nur im Kontext konkreter, als wirklich erfahrener Gegebenheiten nachzudenken und in bezug auf diese seine Handlungen zu organisieren, sondern auch in Form von bloß sprachlichen Aussagen, von Hypothesen als bloßen Möglichkeiten der Wirklichkeit nachzudenken (vgl. Piaget, Inhelder 1972a,133ff.) und einen interpersonellen Verständigungsprozeß auf einer bloß sprachlichen Ebene in Form von Sprechakten zu organisieren. Das Subjekt wird so also fähig, intra- und interpersonelle Abstimmungsprozesse von handlungsleitenden Bedeutungen auch in bezug auf nicht gegebene, bloß denkbare, also hypothetische Realitäten zu organisieren. Das Subjekt ist damit epistemisch erst in der Lage, die in

---

(1) Auch hier muß wieder in Absetzung zu den Formulierungen von Oevermann (Oevermann 1974,52ff.) festgestellt werden, daß der Bewußtwerdungsprozeß primär ein durch die Eigenaktivität des Subjekts bestimmter Konstruktionsprozeß ist, der durch soziale Austauschprozesse und sprachlich-kommunikative Verständigung zwar induziert wird, aber aus diesen Prozessen nicht erklärbar ist.

(2) Diese Struktur hat Piaget in Übereinstimmung mit der mathematischen Gruppentheorie als Gruppe bestimmt; vgl. Piaget, Inhelder 1972a,138ff.

Form von Sprechakten sich vermittelnden Verständigungsprozesse von ihrem Bezug auf gegenwärtige Handlungsgegebenheiten abzulösen und auf viel umfassendere, nur als möglich angenommene gesellschaftliche Realitäten zu beziehen, d.h. viel effektivere, sich auf zukünftige und mögliche Realitäten beziehende interpersonelle Abstimmungsprozesse von Bedeutungen in Form von Sprechakten zu organisieren. Das semantisch-pragmatische Potential der in Sprechakten symbolisch vermittelbaren Verständigungsprozesse ist mit der Entwicklung der formal-operationellen Subjektstruktur so flexibilisiert, daß nun auch Verständigungsprozesse als nur sprachlich-kommunikative Diskurse möglich sind.

Die Elaboration der formal-operationellen Subjektstruktur ist darüberhinaus das kognitive Substrat, das das Subjekt befähigt, hypothetisch-deduktive Systeme zu erzeugen und die gesellschaftliche Realität in solchen Systemen, die sich nicht nur auf das Gegenwärtige richten, sondern auch für das Zukünftige und Mögliche offen sind, zu deuten.

Für die Erzeugung des als balancierende Ich-Identität bestimmten gesellschaftlichen Handlungspotentials von Subjekten ist diese kognitive Fähigkeit von konstitutiver Bedeutung. Denn mit ihr konstituiert sich erst jene spezifische kognitive Flexibilität des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems, die dem Subjekt solche flexiblen Identitätskonstruktionen ermöglicht, die nicht nur in einer aus den v e r g a n g e n e n Handlungsbeziehungen resultierenden B e s t i m m t h e i t des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems, sondern auch in einer O f f e n h e i t für m ö g l i c h e gesellschaftliche Veränderungen bestehen (1).

---

(1) Piaget betont, daß diese Offenheit des Subjekts spezifische, mit den formalen Operationen entwickelte kognitive Voraussetzungen hat und nicht nur als Resultat der affektiven Interaktionen zwischen dem Subjekt und seinen Bezugspersonen verstanden werden kann; damit anerkennt er aber gleichzeitig die Bedeutung dieser affektiven Interaktionen, ohne allerdings ihren Einfluß auf die Art der Identitätskonstruktion zu untersuchen (vgl. Piaget, Inhelder 1972a, 149ff.).

Die soziale Funktion dieser kognitiven Öffnung des Subjekts für das Mögliche und Zukünftige besteht vor allem darin, daß das Subjekt dadurch fähig wird, sich auf neue soziale und gegenständliche Handlungsbedingungen, die in ihnen objektivierten Bedeutungen sozusagen a priori einzustellen, d.h. eine abstrakte Antizipation von Veränderung überhaupt zu leisten und seine sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen in einem solchen abstrakten Erwartungskontext zu organisieren (1).

---

(1) Piaget hat die Öffnung für das Mögliche und Zukünftige in ihrer sozialen Dimension vor allem in der Konstruktion der sozialen Ideen der Gleichheit und Gerechtigkeit gesehen (vgl. Piaget 1973e). Er begreift diese Ideen als Normen, die nicht a priori im Sinne von angeboren sind, die aber a priori in dem Sinne sind, daß sie jene Gleichgewichtsform darstellen, zu der die Subjekte in der Regelung ihrer sozialen Beziehungen hinstreben (vgl. Piaget 1973e,354ff.). Hierzu sind zwei Anmerkungen sinnvoll: Zum einen braucht man die Öffnung für das Mögliche und Zukünftige nicht allein in der Konstruktion bestimmter sozialer Ideen zu sehen, sondern man kann allgemeiner ihre soziale Funktion darin sehen, daß durch sie das Subjekt erst fähig wird, sich auf neue soziale Handlungsbedingungen sozusagen a priori einzustellen, d.h. eine abstrakte Antizipation von Veränderung überhaupt zu erzeugen. Hierin liegt m.E. die Funktion der formal-operationellen Struktur für die Organisation jener spezifischen, als balancierende Ich-Identität bestimmten Identitätskonstruktion. Zudem - und dies betrifft naturalistische Deutungen der von Piaget rekonstruierten Genese bestimmter sozialer Ideen - können die Ideen der Gerechtigkeit und Gleichheit nur beschränkt als notwendige Regulative zur Erzeugung gleichgewichtiger sozialer Handlungsbeziehungen interpretiert werden. Denn jede Gesellschaft stellt nicht nur ein System kooperativer sozialer Beziehungen überhaupt dar, dessen Stabilität durch die Norm der Gleichheit gesichert wird. Jede Gesellschaft besteht vielmehr in gesellschaftlich formspezifischen Ausprägungen dieser Kooperationsbeziehungen, die durch gesellschaftlich formspezifische Systemimperative der Reproduktion bestimmt sind. Die historisch aufeinander folgenden Gesellschaftsformen können als Systeme der Reproduktion verstanden werden, die durch spezifische, ökonomisch bedingte Gleichgewichtsformen unterschiedlicher Stabilität geformt werden und die die gesellschaftlich-historisch erzeugten Bedingungen sozialen Handelns strukturieren, die den Subjekten vorausgesetzt sind. Die Subjekte müssen so ihre Handlungen diesen gesellschaftlich spezifischen Anforderungen und Bedingungen anpassen und eine Art Gleichgewichtin den Beziehungen zu den jeweils formspezifischen gesellschaftlichen Kooperationsbedingungen herstellen. Deshalb muß der Entwicklungsprozeß des Subjekts als ein Prozeß interpretiert

(Forts. nächste Seite)

Damit aber hat diese Fähigkeit auch eine entscheidende Funktion für die Organisation balancierender Ich-Identität und für die durch sie zu erzeugende balancierende Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns. Denn die balancierende Ich-Identität vermittelt und bewährt sich gerade in der Erzeugung einer balancierenden Komplementarität, die - wie im 2. Kapitel gezeigt wurde - die Inkonsistenz und Instabilität gesellschaftlicher Handlungsanforderungen als Strukturmerkmal entwickelter kapitalistischer Gesellschaften durch die systematische Antizipation möglicher Veränderung und Widersprüche verarbeitet, und zwar dadurch, daß sich die Erzeugung von Komplementarität systematisch auf mögliche Veränderungen und Widersprüche gesellschaftlicher Handlungsanforderungen bezieht und jede aktuelle Komplementarität durch bestimmte Vorbehalte offen läßt mit Bezug auf mögliche Veränderungen und Widersprüche. Dadurch wird jene vorbehaltliche Identität bewahrt und zugleich erzeugt, die als die balancierende Ich-Identität bestimmt wurde.

Die durch die formalen Operationen bestimmte Fähigkeit des Subjekts, sich auf bloß angenommene soziale und gegenständliche Handlungsgegebenheiten einzustellen bzw. sich auf bloß mögliche, in Form von Sprechakten vermittelte Realitätsdeutungen zu beziehen, kann insofern also als kognitives Substrat des als balancierende Ich-Identität bestimmten Handlungspotentials begriffen werden, als mit den formalen Operationen erst jene Flexibilität des angeeigneten Bedeutungssystems konstituiert ist, die es dem Subjekt möglich macht, sich in seinen sozialen Handlungen und Sprechakten antizipatorisch auf einen Wechsel der Handlungsperspektiven zu beziehen, die sich für das Subjekt selbst oder für andere im Kontext sich verändernder gesellschaftlicher Be-

---

(Forts. der Anm. von S. 309):

werden, in dem sich das Subjekt zum einen für die der Kooperation allgemein eigentümlichen Kooperationsanforderungen qualifiziert und zum anderen und z u g l e i c h für die gesellschaftlich formspezifischen Kooperationsanforderungen. In diesem Sinne kann man die These formulieren, daß Subjekte die regulativen Ideen, die stabilen Kooperationsbeziehungen allgemein unterliegen, sich immer in den historisch gesellschaftlichen Interpretationen aneignen, die die Stabilität der gesellschaftlich formspezifischen Kooperationsbeziehungen sichern.

dingungen sozialen Handelns v i r t u e l l ergeben können. Erst damit kann das Subjekt jede interpersonelle Abstimmung handlungsleitender Bedeutungen zu komplementären handlungsleitenden Bedeutungen offen halten für neue, sich aus den sich verändernden gesellschaftlichen Handlungsbedingungen ergebende Orientierungen bzw. diese Abstimmung beziehen auf die verschiedenen und sich verändernden Handlungsbeziehungen, die das Subjekt virtuell in der sozialen Zeit und im sozialen Raum eingeht. So erst kann das Subjekt kognitiv eine prinzipiell offene, balancierende Form der Identität herausbilden und eine balancierende Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns erzeugen.

In diesem Sinne ist mit der formal-operationellen Subjektstruktur und der dadurch bestimmten Flexibilität des subjektiv angeeigneten Systems von kognitiven Bedeutungen ein kognitives Handlungspotential entwickelt, das nicht nur ein allgemeines Erkenntnispotential darstellt, sondern auch ein spezifisches soziales Handlungspotential mitkonstituiert, das die Subjekte zur kognitiven Verarbeitung derjenigen gesellschaftlich formspezifischen Handlungsanforderungen und Schwierigkeiten zur Erzeugung komplementärer handlungsleitender Bedeutungen befähigt, die sich aus der gesellschaftlich formbestimmten Inkonsistenz und Instabilität der den handelnden Subjekten vorausgesetzten Handlungsbedingungen in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften ergeben. Wenngleich die formalen Operationen keineswegs ein allein für diesen gesellschaftlich formspezifischen Funktionszusammenhang sozialen Handelns spezifisches Handlungspotential darstellen, vielmehr als Voraussetzung aller wissenschaftlichen Erkenntnis konstitutive Bedingung aller entwickelten Gesellschaften ist, so ist es doch gerade dieser gesellschaftliche Funktionszusammenhang sozialen Handelns in den entwickelten kapitalistischen Gesellschaften, der die gesellschaftliche Verallgemeinerung der formal-operationellen Subjektstruktur zu einer gesellschaftlichen kognitiven Durchschnittspotenz in Prozessen organisierter Erziehung notwendig macht und auf den als historisch-gesellschaftliche Realität sozialen Handelns hin diese Fähigkeiten im gesellschaftlichen Lebensprozeß instrumentalisiert werden.

Zur Vermeidung von Mißverständnissen ist dies näher auszuführen: Die formalen Operationen sind keineswegs als ein kognitives Handlungspotential zu begreifen, das nur in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften eine notwendige gesellschaftliche Durchschnittsfähigkeit darstellt. In entwickelten kapitalistischen Gesellschaften allerdings ist die Verallgemeinerung dieses Handlungspotentials zu einer gesellschaftlichen Durchschnittsfähigkeit eine Notwendigkeit, die sich aus den spezifischen Problemen und der Struktur sozialen Handelns für die Stabilität des gesellschaftlichen Reproduktionssystems ergibt. Diese strukturellen Probleme erfordern die Herausbildung des als balancierende Ich-Identität bestimmten Handlungspotentials; dieses Handlungspotential als eine spezifische Flexibilität und Offenheit des Subjekts erfordert seinerseits die Herausbildung der formalen Operationen. Balancierende Ich-Identität in ihrer kognitiven Dimension ist aber keineswegs durch die formalen Operationen als solche bestimmt, denn die formal-operationelle Subjektstruktur konstituiert nicht per se das als Ich-Identität bestimmte Handlungspotential. Die formalen Operationen stellen nur eine konstitutive Bedingung für die Erzeugung und Aufrechterhaltung von balancierender Ich-Identität dar. Die formalen Operationen, in Abstraktion von jedem spezifischen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang betrachtet, bilden für sich ein allgemeines Handlungs- und Erkenntnispotential, das selbstverständlich für jedes verallgemeinernde theoretische Denken notwendig und Bedingung der Entwicklung der Wissenschaft ist. In der realen gesellschaftlichen Potenz kann man aber, wie früher an der Kompetenz-Performanz-Problematik verdeutlicht, subjektive Handlungspotentiale nicht unabhängig von dem gesellschaftlichen Funktionsrahmen bestimmen, in dem diese Potentiale sich entfalten können und in dem sie für bestimmte gesellschaftliche Funktionen instrumentalisiert werden. Was nämlich die Subjekte als Subjekte mit ihren entwickelten Fähigkeiten gesellschaftlich realisieren können, ist keineswegs durch ihre Bestimmtheit als bloßes Subjekt (1), sondern durch ihre gesellschaftliche

(1) Das bloße Subjekt in der Isoliertheit von seinen gesellschaftlichen Lebensbedingungen ist ohnehin nur das Resultat einer gedanklichen Abstraktion, und zwar einer problematischen.

Existenz, die objektiven gesellschaftlichen Handlungsmöglichkeiten und -zwänge, die sie als gesellschaftliche Subjekte bestimmen, determiniert.

Erst in bezug auf diesen objektiven gesellschaftlichen Funktionszusammenhang subjektiver Handlungspotentiale und in bezug auf die spezifischen Probleme sozialen Handelns in entwickelten kapitalistischen Gesellschaften kann man die formal-operationelle Subjektstruktur als ein spezifisches, auf die Erzeugung und Aufrechterhaltung von balancierender Ich-Identität bezogenes kognitives Handlungspotential bestimmen (1).

Resümiert man unter diesen entwickelten Bestimmungen die an der problembezogenen Darstellung der Piagetschen Theorie gewonnenen Erkenntnisse, so läßt sich die Entwicklung der formal-operationellen Subjektstruktur als Entwicklung einer spezifischen Struktur des angeeigneten Systems von Bedeutungen begreifen. Diese Bedeutungsstruktur bildet diejenigen kognitiven Fähigkeiten des Subjekts, durch die balancierende Ich-Identität in der kognitiven Dimension organisiert werden kann. Die Darstellung der Herausbildung dieser kognitiven Fähigkeiten im Bezugsrahmen der Piagetschen Theorie hat zugleich deutlich gemacht, daß der Bildungsprozeß dieser Fähigkeiten bzw. der kognitiven Struktur von Bedeutungen als ein Lernprozeß des Subjekts zu begreifen ist, der weder im empiristischen Paradigma vom Lernen noch im aprioristischen (nativistischen) Paradigma vom Lernen zu erklären ist. Dieser Entwicklungsprozeß ist vielmehr ein in den gegenstandsbezogenen und sozialen Handlungsbeziehungen des Subjekts sich vollziehender, also ein durch die Subjektaktivität vermittelter aktiver Konstruktions- bzw. Rekonstruktionsprozeß einer spezifisch äquilibrierten kognitiven Struktur, bei deren Bildung die sozialen Lenkungen und sprachlich-kommunikativen Beeinflussungen der sozialisierenden Bezugspersonen

---

(1) Dieses kognitive Handlungspotential ist wie die Ich-Identität in ihrer Gesamtheit nicht nur ein Anpassungspotential, sondern auch subjektive Bedingung einer kritisch-emanzipatorischen gesellschaftlichen Praxis. Es ist prinzipiell in seiner gesellschaftlichen Funktion ambivalent und als subjektive Potenz dieser Ambivalenz nicht enthebbar; vgl. 2. Kapitel.

zwar eine wichtige Induktionsfunktion haben, aber selbst nicht den konstruktiven Mechanismus bilden.

Nun ist mit der Erkenntnis des Bildungsprozesses der formal-operationellen Struktur des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems balancierende Ich-Identität jedoch zunächst nur als ein k o g n i t i v e s Potential, nämlich als ein angeeignetes System flexibler und differenzierter kognitiver Bedeutungen und Operationen bestimmt, das die die Ich-Identität bestimmende Offenheit des Subjekts für das Mögliche und Zukünftige nur als eine kognitive Offenheit charakterisiert. Balancierende Ich-Identität erfordert jedoch, wie im 2. Kapitel dargelegt, nicht nur den Aneignungsprozeß eines Bedeutungssystems, das die kognitive Öffnung, sondern das auch die affektive Öffnung des Subjekts für das Zukünftige und Mögliche ermöglicht. Es ist daher zu fragen, wie die Herausbildung einer entsprechenden affektiven Struktur des Bedeutungssystems sich vollzieht bzw. wie sich das Bedeutungssystem in seiner affektiven Dimension flexibilisiert und differenziert.

4. Ich-Identität und die Genese der Aneignung von Bedeutungen II: Zur Entwicklungslogik von Bedeutungen in ihrer affektiven Dimension und zur Funktion sprachlich-kommunikativer Prozesse - Eine psychoanalytisch orientierte Rekonstruktion

4.1. Zum Verhältnis von kognitiver und affektiver Dimension in der Entwicklungslogik von Bedeutungen: Handlungsschemata und Beziehungsschemata

In der bisherigen, an der Piagetschen Theorie orientierten Darstellung der Genese eines flexiblen und differenzierten Bedeutungssystems wurde diese Genese nur als ein kognitiver Strukturbildungsprozeß rekonstruiert; das als balancierende Ich-Identität bestimmte Handlungspotential setzt jedoch ein kognitiv u n d affektiv flexibilisiertes System subjektiv angeeigneter Bedeutungen voraus. Daher ist nun die in der Darstellung der kognitiven Entwicklung enthaltene analytische Abstraktion von der affektiven Entwicklung aufzuheben; sie kann dadurch aufgehoben werden, daß diese affektive Strukturbildung als eine mit der kognitiven parallel laufende dargestellt wird. Dabei ist herauszuarbeiten, wie sich die affektive Flexibilität und Differenzierung des Bedeutungssystems herausbilden, worin diese bestehen und welche Beziehungen zwischen den affektiven und kognitiven Prozessen vorhanden sind. Im folgenden ist also zu untersuchen, wie sich der Aneignungsprozeß des Bedeutungssystems in der affektiven Dimension bzw. der Aneignungsprozeß der affektiven Bedeutungen vollzieht und wie dadurch sich jenes als balancierende Ich-Identität bestimmte subjektive Handlungspotential herausbildet. Diese Untersuchung muß soweit vorangetrieben werden, daß dabei erkennbar wird, wie der kognitive Strukturbildungsprozeß durch den affektiven bestimmt und in diesen eingebunden ist.

Dies zu bestimmen ist ebenso wie die Rekonstruktion der kognitiven Differenzierung und Flexibilisierung nur möglich im Rahmen einer genetischen Theorie. Denn im Rahmen einer solchen Theorie kann das affektiv flexible oder auch verkrustete Bedeutungssystem als Resultat eines genetischen Prozesses erklärt werden, in dem in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungs-

beziehungen die den Handlungen des Subjekts als organisches Substrat zugrunde liegenden Triebpotentiale sich zu interpretierten Bedürfnissen transformieren und sich so als affektiv-motivationale Dimension des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems objektivieren.

Die am weitesten entwickelte und fundierteste Theorie, die die Genese der affektiv-motivationalen Dimension des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems als Resultat vor allem der sozialen Handlungsbeziehungen des sich entwickelnden Subjekts mit den sozialisationsrelevanten Bezugspersonen rekonstruiert hat, ist die psychoanalytische Theorie. An ihr soll im folgenden die Relevanz insbesondere der sozialen Handlungsbeziehungen für die Herausbildung eines auch affektiv flexiblen und differenzierten Bedeutungssystems herausgearbeitet werden und dargelegt werden, wie dem von Piaget rekonstruierten kognitiven Schematisierungsprozeß der sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten als Konstruktionsprozeß von kognitiven Bedeutungen ein a f f e k t i v e r S c h e m a t i s i e r u n g s p r o z e ß parallel läuft, der den kognitiven Schematisierungsprozeß in seinem stufenförmigen und auf kognitive Äquilibration zielenden Aufbauprozeß zwar nicht erklärt, ihn jedoch in einer doppelten Weise in sich einbindet:

Der affektive Schematisierungsprozeß der gegenständlichen und sozialen gesellschaftlichen Realität, der durch die gesellschaftlich formbestimmten sozialen Handlungsbeziehungen des zu sozialisierenden Subjekts mit den Bezugspersonen als affektive Komponente des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems spezifisch geformt wird, objektiviert sich nämlich im Subjekt als eine spezifische Struktur von Bedürfnissen, Intentionen und Erwartungen, unter denen das Subjekt sich auf die Handlungsgegebenheiten bezieht und die es mit diesen Gegebenheiten verbindet. Diese Bedürfnisstruktur bildet die affektiv-motivationale Basis sowohl der sozialen als auch der gegenstandsbezogenen assimilativen und akkommodativen Handlungsprozesse, in denen das Subjekt sich das System kognitiver Bedeutungen und Operationen erarbei-

tet. Als Resultat eines gesellschaftlichen, in sozialen Handlungsprozessen vermittelten Formungsprozesses der Triebstrebungen des Subjekts und der komplementären affektiven Schematisierung der sozialen und gegenständlichen Bezugsobjekte des Handelns bildet sich so für das sich entwickelnde Subjekt eine spezifische affektiv-motivationale Basis des Handelns, die als triebdynamische und bedürfnisbestimmte Komponente des Handelns sich auf den Flexibilisierungs- und Differenzierungsprozeß des Systems kognitiver Bedeutungen und Operationen als retardierende oder auch beschleunigende Kraft auswirkt. Dies ist jedoch nur eine Form, in der sich die Prozesse der affektiven Schematisierung auf den Bildungsprozeß des Subjekts auswirken.

Denn diese gesellschaftlich, in sozialen Handlungsbeziehungen vor allem sich organisierenden affektiven Schematisierungsprozesse sind nicht nur Randbedingungen der kognitiven Schematisierungsprozesse, durch die das Entwicklungstempo der kognitiven Schemata und Koordinationen als kognitiver Bedeutungen und Operationen bestimmt wird. Vielmehr sind die affektiven Schematisierungen, durch die die Bedeutungen sich in ihrer affektiven Dimension bzw. durch die die affektiven Bedeutungen sich konstituieren, ein integraler Bestandteil der Herausbildung von Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen. Denn für das Subjekt objektivieren sich die gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten zu erkannten bedeutungsvollen Objekten nicht nur durch das Gesamt der k o g n i t i v e n Handlungsschemata, d.h. nicht nur durch die kognitive Komponente der auf die Handlungsgegebenheiten beziehbaren angeeigneten Bedeutungen. Jedes Objekt ist für das handelnde Subjekt vielmehr zugleich durch die Gesamtheit der a f f e k t i v e n Schemata bestimmt, die sich mit dem Prozeß der kognitiven Schematisierung zugleich auf der Grundlage vergangener und neuer affektiver Erfahrungen mit den Handlungsgegebenheiten herausbilden, und zwar als eine spezifische Formung (Struktur) der auf diese Gegebenheiten beziehbaren Bedürfnisse, Intentionen und bedürfnisorientierten Erwartungen.

In ihrer kognitiven Dimension kann jede Bedeutung und Bedeutungskoordination als ein H a n d l u n g s s c h e m a bzw. als Koordinationshandlung bestimmt werden, durch die die Objekte sich für das Subjekt als das Gesamt der an ihnen aktualisierbaren Handlungen kognitiv strukturieren. Dagegen sind diese Bedeutungen in ihrer affektiven Dimension bzw. die affektiven Bedeutungen B e z i e h u n g s s c h e m a t a, durch die die Objekte sich für das Subjekt in ihrem Beziehungsaspekt auf die auf sie beziehbaren Bedürfnisse, Intentionen und Erwartungen bestimmen (1) und die damit sich erst für das Subjekt zu sinnhaft bedeutungsstrukturierten Objekten formen. Jede soziale und gegenständliche Handlungsgegebenheit oder jeder Gegenstand formt sich also zu einem für das Subjekt erkannten Objekt sowohl durch die Gesamtheit der kognitiven Handlungsschemata als auch durch die Gesamtheit der affektiven Beziehungsschemata, indem es die Gegebenheiten an diese Schemata als kognitive und affektive Bedeutungen assimiliert. Das wesentliche ist dabei, daß sich das Subjekt auf die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten nie als auf nur kognitiv strukturierte Objekte bezieht, sondern diese kognitiven Bezüge immer nur im Bezugsrahmen subjektiv sinnhafter Handlungsorientierungen

---

(1) Die Bedeutung jedes relevanten Objekts, wie z.B. der Objekte "Mutter", "Vorgesetzter", "Schule", ist für das sich entwickelnde Subjekt nicht nur durch das Gesamt der an diesem Objekt vollziehbaren Handlungen, die durch die kognitiven Schemata und Operationen strukturiert sind, bestimmt, sondern es ist zugleich bestimmt durch das Gesamt der in diesen Handlungen realisierbaren Bedürfnisbefriedigungen, Intentionen, der mit diesen Handlungen verbundenen Erwartungen, d.h. der befriedigenden und versagenden Beziehungsformen. Diese Beziehungsformen sind das Resultat einer affektiven Schematisierung der Handlungsgebenheiten, die die gegenstandsbezogenen und sozialen Austauschprozesse des Subjekts affektiv-motivational regulieren; d.h.: jede kognitive Schematisierung und Koordination von kognitiven Schemata, die sich in den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen herausbilden, ist verbunden mit spezifischen, aus der Verarbeitung der dabei gemachten affektiven Erfahrungen resultierenden affektiven Schematisierungen. So ist etwa die "Mutter" für das Subjekt nicht nur bestimmt durch das Gesamt der Handlungen, die das Subjekt mit der Mutter und die Mutter mit dem Subjekt vollzieht, sondern das Objekt "Mutter" ist für das Subjekt zugleich bestimmt als ein die Bedürfnisse des Subjekts befriedigendes, einschränkendes Objekt, von dem spezifische Versagungen und Erfahrungen von Mächtigkeit und Ohnmacht ausgehen.

organisiert, die durch das Gefüge der aus affektiven Schematisierungen entstehenden affektiven Bedeutungen gebildet werden. Durch die Herausbildung der Beziehungsschemata werden nämlich die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und die ihnen entsprechenden kognitiven Handlungsschemata in eine subjektiv sinnhafte, nämlich in eine auf die entwickelten Bedürfnisse, Intentionen und Erwartungen bezogene Orientierung e i n g e b u n d e n und die kognitiven Schemata und Koordinationen auch nur in diesem Bezugsrahmen sinnhafter Handlungsbezüge aktualisiert und durch Assimilation und Akkommodation fortentwikkelt.

Es besteht also ein enger Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Bedeutungssystems in seiner kognitiven und in seiner affektiven Dimension. Dieser Zusammenhang, den auch Piaget betont hat, den aber die psychoanalytische Erkenntnis über Entwicklung und Entwicklungsstörung im Prozeß der Sozialisation überzeugend dargelegt hat und damit auch die Autonomie des kognitiven Konstruktionsprozesses eines flexiblen Systems von Bedeutungen relativiert hat, kann allgemein und interpolativ auf die Piagetsche Theorie bezogen so formuliert werden:

In ihrer kognitiven Dimension wird jede Bedeutung als kognitives handlungsstrukturierendes Schema nur dadurch in Form sozialer und gegenstandsbezogener Handlungen aktualisiert, daß das Objekt der Handlung durch die auf es beziehbare affektive Bedeutungskomponente für das Subjekt einen sinnhaft bedeutungsstrukturierten, d.h. auf seine Bedürfnisse, die Antizipation ihrer Versagung oder Befriedigung gerichteten Bezug ermöglicht. Unabhängig von den bestimmten Bedürfnisse, Intentionen und Erwartungen als Resultat der gesellschaftlichen Formung objektbezogener Triebstrebungen des Subjekts werden die Handlungsgegebenheiten für das Subjekt weder zum Gegenstand einer kognitiven noch einer affektiven Assimilation und Akkommodation. Im handelnden Bezug auf Objekte modifizieren sich nicht nur - wie die Piagetsche Theorie deutlich macht - die kognitiven Schemata, sondern ebenfalls - wie die psychoanalytische Theorie klarlegt und auch Piaget betont (vgl. Piaget 1969b,244ff.) - die affektiven Schemata. Diese Genese der affektiven Schemata oder - allgemeiner - von Bedürfnisdispositionen wirkt auf den

Prozeß der kognitiven Schematisierung und Koordination derart ein, daß sie eine Bedürfnisstruktur erzeugt, die den handelnden Bezug des Subjekts auf die sozial-gegenständlichen Objekte reguliert (vgl. Piaget 1969b,264) und damit das Subjekt zu neuen kognitiven Assimilationen und Akkommodationen motiviert, d.h. zur Erarbeitung neuer kognitiver Bedeutungsaspekte (Schemata) führt. Dieser Elaborationsprozeß differenzierterer und vielfältig koordinierbarer kognitiver Schemata als Bedeutungen setzt aber nicht nur die affektiven Schematisierungen voraus, sondern ist beständig auch eingebunden in den mit der kognitiven Schematisierung parallel laufenden Prozeß der assimilativen und akkommodativen affektiven Schematisierung, die in Verarbeitung neuer affektiver Erfahrungen zu neuen Differenzierungen und Koordinationen affektiver Schemata führt.

Diesen Zusammenhang reflektierend läßt sich also feststellen: Der Konstruktionsprozeß des kognitiven Handlungspotentials formal-operationeller Subjektstrukturen ist nur insofern von den affektiven Schematisierungsprozessen unabhängig, als die s t u f e n f ö r m i g e und auf kognitive Ä q u i l i b r a t i o n zielende Genese der formalen Operationen und kognitiven Schemata als subjektiver Aneignungsprozeß des Systems kognitiver Bedeutungen sich in ihrem Konstruktionsmechanismus, d.h. in ihrer internen Entwicklungslogik, nicht durch die Prozesse der affektiven Schematisierung konstituiert und folglich erklären läßt. Darin liegt auch die Rechtfertigung für die Piagetschen Rekonstruktion des formal-operationellen Denkens in Absehung von den vor allem durch die sozialen Handlungsbeziehungen geformten affektiven Schematisierungen.

In der Realgenese des Subjekts als einer Einheit jedoch entwickelt sich dieses flexibilisierte und differenzierte System von kognitiven Bedeutungen als ein Handlungspotential des Subjekts von der sensomotorischen bis zur formal-operationellen Stufe nicht unabhängig von den subjektiv sinnhaften Handlungsbezügen, die sich mit den affektiven Schematisierungen der Handlungsgegebenheiten in den sozialen und gegenständlichen Handlungsbeziehungen herausbilden. Das System von Bedeutungen in seiner kognitiven Dimension entwickelt sich also nur in Verschränkung mit den affektiven Schematisierungen als affektiven

Bedeutungen bzw. mit dem Aneignungsprozeß des Systems von Bedeutungen in seiner affektiven Dimension. Durch diese affektiven Schemata als affektive Bedeutungen werden den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen erst die auf die entwickelten Bedürfnisse bezogenen Ziele und Motive gesetzt, und die sozialen und gegenständlichen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten werden mit diesem Bezug auf die entwickelten Bedürfnisse erst als subjektiv sinnhafte erfahren und die auf sie gerichteten Handlungen erst als subjektiv sinnhafte organisiert.

Das bedeutet, daß das kognitive Handlungspotential des Subjekts sich für das Subjekt im gesellschaftlich formspezifischen Prozeß der Sozialisation nicht als ein freischwebendes und auf beliebige gesellschaftliche Handlungsfelder anwendbares Potential, also unabhängig von den affektiven Schematisierungen herausbildet. Dieses kognitive Potential entwickelt und aktualisiert sich vielmehr immer nur im Bezugsrahmen der entwickelen affektiven Schemata als affektiver Bedeutungen und den durch sie erzeugten subjektiv sinnhaften Handlungsorientierungen. Denn die Verschränkung von kognitiver und affektiver Schematisierung bedingt, daß das Subjekt die kognitiven Assimilationen und Akkommodationen flexibel nur im Kontext derjenigen affektiven Handlungsregulationen organisieren kann, die sich in Form affektiver Schemata vor allem in den sozialisatorisch wirkenden Handlungsbeziehungen mit den Bezugspersonen herausbilden, und zwar als Resultat des gesellschaftlichen Formungsprozesses der objektbezogenen Triebbedürfnisse der Subjekte in den sozialisatorisch wirkenden Handlungsbeziehungen. (1)

---

(1) Aus diesem Grunde und aus den bereits früher ausgeführten Überlegungen (vgl. 2. Kapitel: 2.4.) ist es auch theoretisch nicht adäquat, wie Oevermann (vgl. Oevermann 1974) die von Piaget rekonstruierten formal-operationellen kognitiven Strukturen als K o m p e t e n z zu bestimmen und die realen gesellschaftlich formspezifischen Restriktionen, die sich im gesellschaftlichen Prozeß der Sozialisation herausbilden und sich im S u b j e k t in Form spezifischer affektiver Regulierungen und subjektiv sinnhafter Handlungsorientierungen umsetzen, als P e r f o r m a n z zu bestimmen. Der Konstruktionsprozeß kognitiver Strukturen entwickelt sich nämlich nicht unabhängig von den gesellschaftlich vermittelten affektiven Regulierungen, und diese treten zu den kognitiven Strukturen nicht erst

(Forts. nächste S.)

Im Ansatz ist zwar dieser Zusammenhang der Genese der affektiven und kognitiven Schemata als aufeinander bezogene Bedeutungskomponenten und auch der gesellschaftliche Charakter der Bildung der affektiven Schemata bei Piaget selbst ausgeführt. Denn er bestimmt zum einen die affektiven Schemata in ihrem assimilativen und akkommodativen Realitätsbezug als " H a n d l u n g s r e g u l a t i o n e n " (Piaget 1969b,264), die die Handlungsmotivationen bilden und den Handlungen die Ziele geben. Und er konstatiert zum anderen, daß das Triebpotential des Subjekts sich vor allem in sozialen Handlungsbeziehungen und in Verarbeitung der affektiven Erfahrungen als affektive Schematisierung der personalen Objekte formt und derart in sozialen Handlungsbeziehungen einem sozialen Transformationsprozeß zu gesellschaftlich interpretierten Bedürfnissen unterliegt (vgl. Piaget 1969b,234ff.) (1).

(Forts. der Anm. von S.321):

sekundär hinzu. Die affektiven Regulierungen sind vielmehr jeder kognitiven Tätigkeit regulativ vorausgesetzt und entwickeln sich mit der kognitiven Tätigkeit des Subjekts zusammen fort.

(1) Zur von Piaget konstatierten Prävalenz der personalen Objekte im kognitiven Entwicklungsprozeß vgl. Piaget 1974,243, 53, 307. Zur Piagetschen Einschätzung der Prävalenz personaler Objekte für den affektiven Entwicklungsprozeß vgl. Piaget 1969b,234ff. - Piaget setzt sich in Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Trieb- und Symbollehre von triebbiologistischen Handlungskonzepten ab, ohne freilich den Trieb als organisches Substrat der Handlungsaktivität des Subjekts selbst zu leugnen. Piaget hat in "Nachahmung, Spiel und Traum" (Piaget 1969b) eine Kritik am Freudschen Triebkonzept formuliert, die, gleichgültig ob sie die realen Schattierungen des Freudschen Konzepts tatsächlich richtig unterstellt, von einer sozialen Formung des Triebes ausgeht, was heute in der sozialwissenschaftlich orientierten Psychoanalyse in wenn auch begrifflich exakterer Weise (vgl. Lorenzer 1972; Lorenzer 1974) oder in empirisch bestimmterer Weise (vgl. z.B. Spitz 1967, Erikson 1968) zum elementaren Erkenntnisstand der Theorie gehört. Piaget spricht von der "...'sozialen Transformation der Gefühle' ..., um damit zum Ausdruck zu bringen, daß neue Gefühle, die infolge neuer sozialer Interaktionen aufgebaut worden sind und die im Laufe der Entwicklung auftreten, sich auf die Instinkte (Triebe, J.R.) aufpfropfen und sie sich integrieren." (Piaget 1969b,238).

Diesen sozialen Formungsprozeß der affektiven Schemata durch die sozialen Handlungsbeziehungen zu den personalen Objekten und seinen Einfluß auf die Herausbildung eines flexiblen Bedeutungssystems hat also Piaget zwar als einen notwendigen Analysebereich markiert, er hat ihn jedoch selbst nicht untersucht. Ihn näher zu untersuchen ist aber deshalb besonders wichtig, weil über diese sozialen Beziehungen des sich entwickelnden Subjekts zu den personalen Objekten, also zu den gesellschaftlichen Subjekten, sich wesentlich der subjektive Bildungsprozeß affektiver Schemata organisiert und zwar als ein gesellschaftlicher Prozeß der Entwicklung von affektiven Bedeutungen, mit dem das Triebpotential des Subjekts zu gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen geformt wird und sich die subjektiv sinnhaften Handlungsorientierungen herausbilden.

Um diese Genese der Aneignung von affektiven Bedeutungen und damit auch eines affektiv flexiblen Bedeutungssystems, in dem sich kognitive Flexibilität erst entfalten kann, zu verstehen und diese Genese als einen gesellschaftlich formbestimmten Formungsprozeß zu begreifen, ist daher im folgenden die Entwicklungslogik der affektiven Bedeutungen in allgemeinen Zügen zu rekonstruieren. Diese Rekonstruktion hat im Rahmen der Problemstellung dieser Arbeit den Status, eine auf die spezifischen gesellschaftlichen Regulierungen psychischer Entwicklung bezogene Konkretisierung, also eine sozialpsychologische Konkretisierung des Piagetschen Konzepts der Aneignung von Bedeutungen in ihrer allgemeinen Struktur zu entwickeln. In dieser Konkretisierung, von der hier nur Umrisse entwickelt werden können, werden die an Piaget gewonnenen Erkenntnisse nicht negiert, sondern aufgehoben.

Der sich vor allem über die sozialen Handlungsbeziehungen vermittelnde Bildungsprozeß affektiver Schemata als affektiver Bedeutungen, der sich über diese Beziehungen zugleich als ein gesellschaftlich formspezifischer organisiert, soll nun im Bezugsrahmen der psychoanalytischen Theorie rekonstruktiv erarbeitet werden. Mit dieser Rekonstruktion ist zu zeigen, wie sich das flexible System von Bedeutungen auch in seiner affektiven Dimension herausbildet, das der Erzeugung und Aufrecht-

erhaltung balancierender Ich-Identität und balancierender Komplementarität sowie ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung zugrunde liegt. Hierzu werden vor allem Arbeiten von Spitz (Spitz 1967; Spitz 1972; Spitz 1973) über frühe Objektbeziehungen und Arbeiten von Lorenzer (Lorenzer 1972; Lorenzer 1974) herangezogen, der den affektiven Bildungsprozeß als Resultat einer fortschreitenden Synthesis von triebbestimmten Körperbedürfnissen und gesellschaftlichen Handlungszwängen begreift. In der Darlegung der Relevanz der von diesen beiden Autoren erarbeiteten Einsichten über den Zusammenhang von affektiven und kognitiven Prozessen können selbstverständlich hier nur einige systematische Bezugspunkte zwischen der Entwicklung affektiver und kognitiver Schemata als Komponenten eines einheitlichen Bedeutungssystems erkenntlich gemacht werden. Und diese Bezugspunkte, die im Rahmen der Piagetschen Theorie selbst angelegt bzw. offen gehalten sind, ohne jedoch in Form der Untersuchung positiv aufgenommen zu werden, können in einer auf die Piagetsche Theorie gerichteten Perspektive der psychoanalytischen Theorie hier auch nur in Umrissen (1) soweit ausgeführt werden, wie sie auf dem entwickelten Erkenntnisstand

(1) Es ist eine bislang noch nicht geleistete Aufgabe, die eine eigenständige, umfangreiche, im Rahmen dieser Arbeit kaum zu leistende Untersuchung erfordert, die psychoanalytische Theorie und die kognitivistische Entwicklungspsychologie Piagets systematisch in ihren Fragestellungen und Ergebnissen und im Geltungsbereich ihrer Aussagen aufeinander zu beziehen und zu untersuchen, inwieweit sie sich wechselseitig kritisch ergänzende Theoriesegmente einer umfassenden Theorie der Entwicklung des Subjekts (Subjektivität) darstellen bzw. fruchtbare Ansätze dazu bilden, bzw. inwiefern sie sich zueinander konkurrierend, d.h. in ihren Grundannahmen und -erkenntnissen nicht kompatibel, also einander ausschließend verhalten. Zur Analyse der Beziehung zwischen psychoanalytischer und kognitivistischer Entwicklungspsychologie vgl. etwa: Cobliner 1967; Haynal 1975; Wolff 1960; Wolff 1974. - Ich werde in der folgenden Untersuchung einige relevante Aspekte der Beziehungen zwischen kognitivistischer und psychoanalytischer Entwicklungspsychologie aufweisen und darstellen, in welchem Sinne die kognitivistische und psychoanalytische Theorie sich wechselseitig kritisch ergänzen und so Bestandteile einer umfassenden Theorie der gesellschaftlichen Genese des Subjekts (Subjektivität) sind.

Aufschluß geben können über Entwicklungsbedingungen eines den sprachlich-kommunikativen Prozessen zugrunde liegenden affektiv und kognitiv flexiblen Systems von Bedeutungen.

4.2. Die regulative Funktion affektiver Schematisierungen für kognitive Strukturbildungen in sozialen Handlungsbeziehungen

Die psychoanalytische Theorie als eine genetische Theorie der Herausbildung von Subjektstrukturen bzw. von Subjektivität, durch die die spezifische Art der subjektiven Verarbeitung gesellschaftlicher Handlungsanforderungen geformt wird, rekonstruiert deren Entwicklung weniger unter dem kognitiven Aspekt, sondern vorrangig und begründet unter dem Aspekt der affektiven Entwicklung, d.h. der durch die s o z i a l e n Handlungsbeziehungen des Subjekts zu seinen Bezugspersonen bestimmten "Triebschicksale". Diese gesellschaftliche, durch die spezifische gesellschaftlich formbestimmte Struktur der sozialisatorischen Handlungsbeziehungen und durch die Qualität der naturalen Triebbasis bestimmte Formung des Triebes des Subjekts zu einem gesellschaftlich entwickelten (interpretierten) Bedürfnis wird vor allem unter dem Begriff der Objektbeziehungen als Resultat der Handlungsbeziehungen zwischen dem unentwickelten Subjekt und den es umgebenden Bezugspersonen zu rekonstruieren versucht (vgl. Lorenzer 1972,13ff., 23ff.; Spitz 1967, 140ff., 213ff.); die Objektbeziehungen bzw. Interaktionen als s o z i a l e Handlungsbeziehungen werden von der Psychoanalyse unter dem Aspekt der affektiven Schematisierung bzw. der Strukturierung des Triebpotentials des Subjekts und der korrelativen Schematisierung der Realität in ihrer Wirkung auf die subjektive Herausarbeitung eines handlungsstrukturierenden Systems flexibler und differenzierter Bedeutungen untersucht; und dabei wird von allem an den pathogenen Verarbeitungsformen erfahrener Leiden und ihren Bedingungen gezeigt, wie sich diese affektive Schematisierung im Sinne einer Einschränkung der Flexibilität des subjektiv angeeigneten, die sprachlichen und nichtsprachlichen Handlungen strukturierenden Bedeutungssystems niederschlägt.

Spitz hat die Stufen der Subjekt-Objekt-Differenzierung als Resultat der affektiven Austauschprozesse zwischen dem Neugeborenen als unentwickeltem Subjekt und der "Mutter" als primärem personalen Bezugsobjekt im Bezugsrahmen der psychoanalytischen Theorie und auf direkte Beobachtung sich stützend rekonstruiert (vgl. Spitz 1967). Dabei hat er die konstitutive Bedeutung der sozialen Handlungsbeziehungen mit dem personalen Bezugsobjekt durch die besondere Qualität bestimmt, die diese Prozesse für die realitätsorientierte Strukturierung, d.h. die Sozialisierung der Triebstrebungen und die damit einhergehenden kognitiven und affektiven Schematisierungsprozesse des Subjekts haben. Das Subjekt ist nicht nur aufgrund seiner Unentwickeltheit über einen langen Entwicklungszeitraum in einem primären Abhängigkeitsverhältnis zu einem in sozialen Handlungsbeziehungen sich auf das Subjekt beziehenden personalen Objekt, das durch aktive Zuwendung die elementaren Triebbedürfnisse in einem Rhythmus von Befriedigung und Versagung befriedigt und die Beziehung zur Außenwelt vermittelt. Diese sozialen Handlungsbeziehungen zu dem personalen Objekt haben nach Spitz (vgl. Spitz 1972; Spitz 1973) gegenüber den Beziehungen zu gegenständlichen Objekten auch ein Spezifikum, das für den Entwicklungsprozeß des Subjekts von besonderer Bedeutung ist. Sie stellen nämlich aufgrund der reagierenden Handlungen des personalen Objekts, die auf das Subjekt, seine jeweiligen entwickelten Bedürfnisse und seine affektiv-kognitiven Fähigkeiten gerichtet sind und sich auf die neuen Erwerbungen des Subjekts jeweils neu einstellen, einen "Rückkoppelungsstromkreis" (Spitz 1973, 701) her; dieser Rückkoppelungsstromkreis bildet einen Kreisprozeß von aufeinander abgestimmten sozialen Handlungen zwischen dem unentwickelten Subjekt und der Bezugsperson als personalem Objekt. In diesem Kreisprozeß formieren sich die Handlungen der Bezugsperson als ein Komplement zu den jeweiligen, durch die Triebbedürfnisse und Fähigkeiten des unentwickelten Subjekts bestimmten Handlungen wie umgekehrt die triebbestimmten Handlungen des Subjekts zugleich Antworten auf die Handlungen des Objekts und auf die durch sie vermittelten affektiven Erfahrungen für das Subjekt darstellen. Auf diese Weise entwickelt sich eine Art von Gegenseitigkeit in der Beziehung zwi-

schen dem Subjekt und dem personalen Objekt, die eben daran gebunden ist, daß das personale Objekt als Bezugsperson im Gegensatz zu den übrigen Objekten in der Lage ist, eine auf die phasenspezifischen Triebbedürfnisse und Fähigkeiten des Subjekts gerichtete stimulierende Handlungsaktivität zu organisieren. Die diese Gegenseitigkeit konstituierende wechselseitige Verschränkung der sozialen Handlungen von Subjekt und personalem Objekt, in der sich der Prozeß der gesellschaftlichen Formung des Triebpotentials des Subjekts zu gesellschaftlich interpretierten Bedürfnissen vermittelt, hat Spitz mit dem Begriff des Dialogs (vgl. Spitz 1972) bzw. der Objektbeziehung (vgl. Spitz 1967) und Lorenzer mit dem Begriff der Einigung (vgl. Lorenzer 1972) bestimmt. Das für den Entwicklungsfortschritt des Subjekts entscheidende Charakteristikum dieses durch Gegenseitigkeit bestimmten Dialogs und Kreisprozesses ist, daß er kein stationärer, sondern ein progressiver Prozeß zunehmender Komplexität ist. Damit ist der Tatbestand begriffen, daß jeder Handlungsprozeß zwischen dem Subjekt und dem personalen Objekt auf dem durch den vergangenen Handlungsprozeß vermittelten Formungsprozeß der Triebbedürfnisse und dem ihm korrespondierenden affektiven Erfahrungsprozeß aufbaut; er ist also als ein Assimilationsprozeß zu bestimmen, der in Verarbeitung der neuen affektiven Erfahrungen zu beständigen Akkommodationen der Triebbedürfnisse und der ihnen korrespondierenden affektiven Schematisierungen führt. D.h. jeder Handlungsprozeß des Subjekts mit dem personalen Objekt (Bezugsperson) führt durch die Qualität neuer Befriedigungs- bzw. Versagungserlebnisse in der Beziehung zum personalen Objekt zu Modifikationen und fortschreitenden Differenzierungen der bereits durch die vergangenen Handlungsbeziehungen gesellschaftlich geformten Triebbedürfnisse und der korrespondierenden affektiven Schematisierungen der Handlungsgegebenheiten, durch die die triebbestimmten Handlungen reguliert werden. Mit der handlungsvermittelten Modifikation und Differenzierung dieser handlungsregulierenden affektiven Schemata, die die gefühlsmäßige, auf Versagungs- bzw. Befriedigungserlebnisse, d.h. auf entwickelte Triebbedürfnisse bezogene Erfahrungsqualität der Handlungsgegebenheiten für das Subjekt schematisieren und die in der

psychoanalytischen Begrifflichkeit als psychische Repräsentanzen, Gedächtnis- oder Erinnerungsspur bestimmt werden, wird der Kreisprozeß als Dialog zwischen unentwickeltem Subjekt und Bezugsperson zunehmend komplexer:

> "Durch die Initiative des Kindes werden in der Mutter Echowirkungen ausgelöst; diese drücken sich in Verhaltensweisen aus, die wiederum antwortendes Verhalten im Kind erzeugen usw., wodurch sich immer neue Konstellationen von zunehmender Komplexität und ständig variierenden Energieverschiebungen ergeben. Eine jede bereitet entweder Befriedigung oder Versagung, und die daraus sich ergebenden Gefühle hinterlassen Spuren in der Psyche und im Gedächtnissystem beider Partner. An dieser Stelle wird ein Aspekt des stochastischen Netzes, das den Dialog charakterisiert, anschaulich. Jede einzelne dieser Spuren modifiziert den nächsten Kreisprozeß, obwohl sie ihn nicht unbedingt determiniert; sie modifiziert ihn in der Entstehung, in der Form, in der Struktur, im Verlauf oder im Weg, den er zu seinem Ziel nimmt, und trägt so zur rasch zunehmenden Komplexität des Dialogs bei."
> (Spitz 1973,702f.)

Dieser immer umfassender werdende dialogische Kreisprozeß unterscheidet sich durch die wechselseitige affektiv regulierte Bezogenheit der Handlungen in spezifischer Weise von den gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen des sich entwickelnden Subjekts, die zwar auch durch affektiv bestimmte Erfahrungsqualitäten reguliert werden, ohne daß jedoch die Reaktionen der gegenständlichen Handlungsgegebenheiten spezifisch auf die affektiven Bedürfnislagen sich abstimmen würden und jene Spontaneität des belebten personalen Objekts zeigten. Denn:

> "Das Unbelebte handelt weder, noch reagiert es, es ist nur da. Jegliche auf es gerichtete Initiative enthüllt seine Leblosigkeit, denn es kommt nicht zu dem Aktion-Reaktions-Austausch, und der Kreisprozeß bleibt aus."
> (Spitz 1973,704) (1)

---

(1) Diese Feststellung ist jedoch nur bedingt richtig. Denn, wie Piaget etwa an der Entwicklung der sensomotorischen Intelligenz und den Kreisreaktionen dargelegt hat, zeigt auch das Unbelebte für das Subjekt eine Interesse erregende Überraschende Reaktion oder begrenzte Spontaneität, die allerdings nur auf der durch die entwickelten Erkenntnisfähigkeit des Subjekts bestimmten Unvorhersehbarkeit der Folgen von Einwirkungen auf die gegenständlichen Handlungsgegebenheiten bzw. nur auf der Unkenntnis objektiver Gesetzmäßigkeiten beruht.

Dieser spezifische Unterschied zu den sozialen Handlungsbeziehungen des Subjekts mit dem personalen Objekt ist nicht nur bedeutsam für den kognitiven Differenzierungsprozeß zwischen Belebtem und Unbelebtem (vgl. Spitz 1973). Er ist vielmehr in einem umfassenderen Sinne bedeutsam für den affektiven und kognitiven Entwicklungsprozeß eines flexiblen Systems subjektiv angeeigneter Bedeutungen. Denn der Kreisprozeß, in dem sich die Beziehung zwischen dem sich entwickelnden Subjekt und dem personalen Objekt vollzieht, vermittelt eben dadurch fundamentale Bedingungen der kognitiven und affektiven Entwicklung, daß in ihm das Subjekt erst einen affektiv stabilen Realitätsbezug aufbaut sowie eine Steuerung seiner Triebbedürfnisse lernt, durch die es zu einer von unmittelbarer Triebbefriedigung losgelösten und sich auf eine immer ausgedehntere Realität beziehenden Handlungsaktivität fähig wird.

Indem und insoweit in diesem Kreisprozeß das personale Bezugsobjekt sich in seinen Handlungen beständig auf die sich durch die Handlungen selbst weiterentwickelnden Bedürfnisse und Fähigkeiten einstellt, Gegenseitigkeit sich immer wieder neu herstellt, wird dieses Objekt für das Subjekt zu einem bevorzugten, Befriedigung verheißenden Objekt seiner Handlungen und Triebabfuhren; in der Handlungsbeziehung zu ihm entwickelt das Subjekt nicht nur fortschreitend differenziertere und sich den Gegebenheiten akkommodierende kognitive Schemata. Diesem kognitiven Prozeß motivational zugrunde liegend und vermittelt über die von der Bezugsperson dem Subjekt vorgegebenen Handlungsmöglichkeiten und über die ihnen entsprechenden affektiven Erfahrungen schreitet auch der affektive Strukturbildungsprozeß voran im Sinne der Bildung motivational handlungsregulierender affektiver Schemata durch Assimilation und Akkommodation. Über die handlungsregulierenden affektiven Austausch- und Schematisierungsprozesse der affektiven Erfahrungen wird das Subjekt zu zunehmend kontrollierteren, den objektiven Handlungserfordernissen besser angepaßten Befriedigungsformen seiner Triebstrebungen fähig. Denn in der sozialen Beziehung zwischen dem sich entwickelnden Subjekt und dem personalen Objekt entwickeln sich durch die vom Objekt dem Subjekt eröffneten

Handlungsmöglichkeiten immer vielfältigere sozial vermittelte Abfuhrwege libidinöser und aggressiver Triebenergie, die Befriedigung sowie wachsende Beherrschung von Triebstrebungen und Handlungsgegebenheiten zugleich vermitteln und die in Verarbeitung der neuen affektiven Erfahrungen zur akkommodativen Modifikation und Differenzierung der triebregulierenden und -formenden affektiven Schemata führen:

> "Der lebendige Partner kann nicht nur auf die aggressive oder libidinöse Initiative des Kindes positiv oder negativ antworten: er tut viel mehr, er ergreift selbst die Initiative und nimmt das Kind zum Ziel."

Das von Spitz als stochastisches Netz charakterisierte Beziehungsgefüge

> "... bietet dem Kind unerschöpfliche Quellen zu immer neuen, stimulierenden Abfuhrwegen der libidinösen wie der aggressiven Triebenergie, Gelegenheiten diese Abfuhren auszubauen, sie zu bändigen, sie ich-synton zu machen und sie so zu modifizieren, daß das Kind in Form emotionaler Befriedigung Gewinn aus dem Dialog ziehen kann. Das komplizierte, subtile Wechselspiel der Triebe des Kindes mit der Persönlichkeit und Triebstruktur des lebendigen Partners, ihre Befriedigung innerhalb des Dialogs erlauben dem Kind und regen es an, Wege der Triebabfuhr zu entdecken, die oft lustvoll sind." (Spitz 1973,707)

und die - so muß man ergänzen - den gesellschaftlich bestimmten sozial-gegenständlichen Handlungsanforderungen besser angepaßt sind im Sinne des allmählichen Übergangs vom Lust- zum Realitätsprinzip.

Durch die sich so im sozialen Handlungsprozeß mit dem personalen Objekt einspielenden Befriedigungsformen des Subjekts, die triebbestimmt und im sozialen Wechselspiel mit dem personalen Objekt gesellschaftlich geformt sind, lernt das Subjekt erst seine Triebstrebungen zu kontrollieren, und es entwickelt sich durch das Gesamt der im Rhythmus von Befriedigung und Versagung am personalen Objekt erfahrenen Befriedigungserlebnisse dieses Objekt erst zu einem affektiv stabilen Realitätsbezug für das Subjekt. Dieser erst ermöglicht es dem Subjekt, sich allmählich von der engen Beziehung zur Bezugsperson zu lösen und eine immer aktivere und umfassendere, von unmittelbarer Triebbefriedigung unabhängige Erforschung der sozial-gegenständlichen Umwelt zu betreiben. Denn nur dadurch, daß die Bezugs-

person sich für das unentwickelte Subjekt zu einem dominant positiven, Befriedigung gewährenden konstanten libidinösen Bezugsobjekt entwickelt, wird das Subjekt befähigt, Versagungen zu ertragen und Triebaufschub zu leisten (vgl. Spitz 1967) und wird auch die Außenwelt - vermittelt über das libidinöse Objekt - für das Subjekt zu einer tendentiell bedrohungsfreien, Befriedigung versprechenden Realität, auf die es seine Aktivitäten in Form sozialer und gegenstandsbezogener Handlungen richtet und ausweitet. In dieser immer umfangreicher werdenden Handlungsaktivität werden dann nicht nur neue affektive Erfahrungen gemacht, die zu neuen assimilativen und akkommodativen, den Handlungsgegebenheiten angepaßteren und die Handlungen regulierenden affektiven Schematisierungen führen und damit als affektive Dimension des subjektiv verfügbaren Bedeutungssystems sich differenzieren und flexibilisieren. Vielmehr entwickeln und modifizieren sich in diesen Handlungsbeziehungen auch die kognitiven Schemata durch Assimilation und Akkommodation zu einem fortschreitend differenzierteren und flexibleren kognitiven Bestandteil des subjektiven Bedeutungssystems.

Dieser Zusammenhang von affektiver und kognitiver Entwicklung und die Relevanz der sozialen Handlungsbeziehungen zwischen dem unentwickelten Subjekt und dem personalen Objekt (Bezugsperson) für den affektiv-kognitiven Entwicklungsprozeß wird besonders deutlich an den von Spitz (vgl. Spitz 1967,213ff.) untersuchten abweichenden und gestörten Objektbeziehungen während der frühen Kindheit und den aus ihnen resultierenden psychischen Fehlentwicklungen und Erkrankungsformen. Diese werden von Spitz im wesentlichen auf die kausalen Faktoren der für die affektiv-kognitive Entwicklung "ungeeigneten Mutter-Kind-Beziehungen" (Spitz 1967,219f.), d.h. auf unzureichende oder ungeeignete Dialog- bzw. soziale Objektbeziehungen zurückgeführt, deren tiefere Ursächlichkeit in den der spezifischen Gesellschaftsform eigentümlichen Handlungsproblemen und Verarbeitungsmöglichkeiten für die Subjekte begründet ist.

Wenngleich man davon ausgehen kann, daß im Entwicklungsfortschritt des Subjekts - insbesondere mit der wachsenden Ich-Stärke und damit Fähigkeit, Versagungen ohne größere Schädigun-

gen zu verarbeiten - der Zusammenhang zwischen affektiver und kognitiver Entwicklung immer vermittelter wird, affektive Probleme des Subjekts sich also ohne direkte Beeinträchtigung des kognitiven Handlungspotentials entwickeln können, wird doch die prinzipielle Abhängigkeit der Entwicklung eines kognitiv differenzierten und flexiblen Bedeutungssystems von den vor allem in sozialen Handlungsbeziehungen sich in Form affektiver Schemata bildenden Handlungsregulationen an den von Spitz untersuchten Erkrankungsformen deutlich (1). Diese Abhängigkeit zeigt sich insbesondere bei den unter partiellem bzw. völligem Entzug affektiver Zufuhr und Austauschbeziehungen leidenden Kindern im ersten Lebensjahr. Kinder, die in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres für längere Zeit von dem affektiven libidinösen Bezugsobjekt getrennt wurden, die zwar keinen Mangel in der hygienischen, gesundheitlichen und nahrungsmäßigen Versorgung leiden, aber doch keinen adäquaten Ersatz für den Verlust der Mutter als affektives Bezugsobjekt finden und so unter mangelnder affektiver Zufuhr, affektiv stimulierenden Handlungsbeziehungen leiden, zeigen zunächst Symptome, die Spitz unter dem Begriff "anaklitische Depression" beschrieben und zu erklären versucht hat (Spitz 1970b,104ff.; 1967,280ff.). Die Symptome reichen von allgemeiner Furchtsamkeit, Ablehnung der Umwelt, Kontaktverweigerung und Traurigkeit bis zur Verlangsamung der Bewegungen, Appetitverlust, Schlaflosigkeit und einem Absinken des Entwicklungsquotienten (Spitz 1970b,110). Diese als Resultat der fehlenden affektiven Austauschprozesse im sozialen Handlungsprozeß mit der libidinösen Bezugsperson sich herausbildenden Einschränkungen in den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsaktivitäten, der körperlichen und motorischen Entwicklung werden jedoch noch einschneidender und zunehmend irreversibel, wenn die Trennung von der Bezugsperson einen kritischen Zeitraum von drei bis fünf Monaten überdauert: Die unter dem Begriff des "Hospitalismus" von Spitz (vgl. Spitz 1967,289ff.) untersuchte Form der psychischen Erkrankung ist

(1) Die Untersuchungen von Spitz werden hier nur beispielhaft für die aus der psychoanalytischen Theorie und Praxis herausarbeitbaren Zusammenhänge zwischen affektiver und kognitiver Entwicklung und ihrer Formung in sozialen Handlungsbeziehungen angeführt.

das Resultat eines andauernden Entzuges affektiver Zufuhr in den sozialen Handlungsbeziehungen und manifestiert sich in einem Syndrom, das bestimmt ist durch ein weiteres Absinken des Entwicklungsquotienten, d.h. in einem zunehmenden Rückstand der körperlichen Entwicklung, der Fähigkeiten in der Handhabung von Gegenständen, der sozialen Verhaltensweisen und der Sprachentwicklung (vgl. Spitz 1967,290ff.). Kontaktverweigerung im sozialen Bereich und ängstliche Scheu von den Objekten im gegenstandsbezogenen Handlungsbereich sind hervorstechende Merkmale dieser Erkrankung, die mit erhöhter Infektionsanfälligkeit und Sterblichkeitswahrscheinlichkeit einhergeht.

An diesen pathogen wirkenden, mit extremen Belastungen verbundenen Beschränkungen der sozialen Handlungsbeziehungen und den durch sie vermittelten affektiven Austauschprozessen wird ebenso wie an den pathogenen Folgen "ungeeigneter" Objektbeziehungen die Funktion der sozialen Handlungsbeziehungen für die durch sie vermittelten affektiven Strukturbildungsprozesse und kognitiven Entwicklungsfortschritte im Subjekt deutlich: Die Beziehung des sich entwickelnden Subjekts mit dem personalen Objekt führt nicht nur zu einer durch den Prozeß der affektiven Schematisierung der Triebstrebungen bestimmten Triebregulation, die dem Subjekt erst einen angstfreien und Befriedigung verschaffenden Umgang mit den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten ermöglicht bzw. bei Störungen dieses affektiven Bildungsprozesses diesen Umgang behindert. Über den Prozeß der affektiven Schematisierungen der Triebstrebungen und der korrespondierenden sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten im sozialen Handlungsprozeß werden auch die sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsaktivitäten und damit die aus ihnen resultierenden kognitiven Schematisierungsprozesse und Koordinationsprozesse vorangetrieben bzw. durch Störungen in den affektiven Austauschbeziehungen behindert bzw. in ihrem Entwicklungsfortschritt blockiert. Denn indem die Wahrnehmungs- und Handlungsgegebenheiten gegenständlich-sozialer Art erst durch den affektiven Austausch- und Schematisierungsprozeß (vor allem im sozialen Handlungsprozeß) für das Subjekt eine affektive Qualität erhalten, konstituiert sich

durch diesen affektiven Austausch- und Schematisierungsprozeß erst ein motivierter und affektiv gesteuerter Bezug zu der gesellschaftlich geformten sozial-gegenständlichen Umwelt und ein motivierter kognitiver Aneignungsprozeß der in ihr objektivierten Bedeutungen.

Diesen Zusammenhang vor Augen formuliert Spitz in bezug auf die Mutter-Kind-Beziehung, damit jedoch zugleich allgemein die Relevanz der affektiven Beziehung zwischen dem sich entwickelnden Subjekt und der libidinösen Bezugsperson betonend:

> "Der Austausch zwischen Mutter und Kind ist beladen mit emotionalen Faktoren, und in diesem Zusammenhang lernt das Kind zu spielen. Es lernt seine Umgebung dadurch kennen, daß die Mutter es herumträgt; mit ihrer Hilfe lernt es die Sicherheit bei der Fortbewegung ebenso wie in jeder anderen Hinsicht. Diese Sicherheit (Geborgenheit) wird dadurch verstärkt, daß die Mutter dem Kind vollständig zur Verfügung steht. In diesen emotionalen Beziehungen mit der Mutter wird das Kind mit dem Lernen vertraut und später mit der Nachahmung."
> (Spitz 1970a,93)

Kinder, die in dieser affektiven Beziehung zu ihrer sozialen Umwelt, vor allem zu den sozialisierenden Bezugspersonen im familialen Lebenszusammenhang und zu den Akteuren organisierter Erziehung durch "ungeeignete" oder "unzureichende" Sozialbeziehungen sozialisiert werden, weisen in der Regel Entwicklungsstörungen bzw. Retardierungen auf, die in ihrer Ausprägung je nach dem affektiv-kognitiven Entwicklungsstand und der Art der Beziehungsprobleme variieren.

Allgemein und auch auf spätere Entwicklungsabschnitte des Subjekts bezogen wird an den von Spitz dargelegten Auswirkungen der affektiven Austauschprozesse in den sozialen Handlungsbeziehungen der frühen Kindheit erkennbar, daß durch die sozialisierenden sozialen Handlungsbeziehungen und ihre Störung nicht allein das affektive Handlungspotential des Subjekts spezifisch geformt wird, sondern daß darüber der Entwicklungsfortschritt eines kognitiv flexiblen und differenzierten Handlungspotentials im Sinne eines differenzierten und flexiblen Systems von Bedeutungen reguliert, in seinem Tempo gesteuert oder bei Störungen gar blockiert wird.

Wenn also der stufenförmige, auf Äquilibration zielende subjektive Konstruktionsprozeß des kognitiv differenzierten und flexiblen Systems von Bedeutungen und Operationen sich auch nicht aus den handlungsregulierenden affektiven Schematisierungen erklären läßt, so ist doch dieser Konstruktionsprozeß in seinem Entwicklungstempo und seinen Blockierungen durch die affektiven Schematisierungen bestimmt, die das Subjekt als affektive und motivational handlungsregulierende Bedeutungskomponente im Prozeß sozialen Handelns entwickelt, und zwar als Resultat der Verarbeitung affektiver, vor allem durch die Bezugspersonen vermittelter Erfahrungen sowie als Resultat der dadurch vermittelten gesellschaftlichen Formung der Triebstrebungen zu gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen.

Hiermit sind also die in sozialen Handlungsprozessen sich vermittelnden affektiven Prozesse als motivierende und regulierende Kräfte des Handelns bestimmt, die dadurch den kognitiven Entwicklungsfortschritt retardierend bzw. beschleunigend regulieren.

Wie aber der Bildungsprozeß affektiver Schemata als Beziehungsschemata oder -muster sich auf die Herausbildung eines kognitiv differenzierten und flexiblen Bedeutungssystems nicht nur im Sinne einer retardierenden bzw. beschleunigenden Randbedingung der Entwicklung zur Geltung bringt, sondern als ein integraler Bestandteil eines affektiv-kognitiven Bedeutungssystems dessen Flexibilität und Differenziertheit mitkonstituiert bzw. auch einschränkt, ist damit noch nicht bestimmt. Dies soll im folgenden in Anlehnung an die Lorenzersche psychoanalytische Interpretation des Sozialisationsprozesses als Bildungsprozeß von Interaktionsformen und -strukturen im Subjekt gezeigt werden.

4.3. Der Konstitutionsprozeß und die Entwicklungslogik affektiver Schemata: die Bildung und Flexibilisierung des Systems affektiver Bedeutungen

Mit der Skizzierung des Konstitutionsprozesses und der Entwicklungslogik affektiver Schemata soll deutlich werden, daß der von Lorenzer als Bildungsprozeß von Interaktionsformen bestimmte Prozeß näher jenen in Anlehnung an Piaget bestimmten Prozeß der Bildung affektiver Schemata durch Assimilation und Akkommodation charakterisiert, also jenen Teilaspekt der Subjektentwicklung, der in der Bildung von Beziehungsschemata als affektiven Bedeutungen besteht, durch die die Handlungsgegebenheiten für das Subjekt erst in ihrem Beziehungsaspekt auf die entwickelten Bedürfnisse, die damit verbundenen Handlungsintentionen und Erwartungen sich bestimmen, also erst in den Bezugsrahmen subjektiv sinnhaft orientierter Handlungen gestellt werden. Der dabei zu entwickelnde Rückbezug auf das Piagetsche Konzept von Assimilation und Akkommodation hat dabei vor allem den Stellenwert, den Zusammenhang psychoanalytischer und kognitivistischer Entwicklungspsychologie (des psychoanalytischen und des kognitivistischen Theorieansatzes) aus der Perspektive des kognitivistischen Entwicklungskonzepts zu verdeutlichen. Denn nur unter der Voraussetzung einer wenigstens in Ansätzen erkennbaren Kompatibilität beider Theorien kann die Genese des Systems von subjektiv verfügbaren Bedeutungen in seiner affektiven u n d kognitiven Dimension einer einheitlichen Entwicklungslogik folgend und damit auch in seiner Verschränkung begriffen werden.

Mit der Darlegung des Konstitutionsprozesses und der Entwicklungslogik soll zudem und vor allem in bezug auf die Ausgangsfrage dieses Kapitels klargelegt werden, wie die von Lorenzer als Interaktionsformen bestimmten Beziehungsschemata, die sich vor allem in sozialen Handlungsbeziehungen aufbauen, sich als affektive Bedeutungen flexibilisieren und differenzieren und damit den Bildungsprozeß eines subjektiv flexiblen Bedeutungssystems mitbestimmen, durch das die Erzeugung komplementärer handlungsleitender Bedeutungen möglich wird. Dies soll später

gerade an den Entwicklungsstörungen dieses Bildungsprozesses verdeutlicht werden, die dadurch bestimmt sind, daß die Interaktionsformen als affektive Schemata über den gesellschaftlich formbestimmten Zwang sozialisatorisch wirkender Handlungsbeziehungen von einer bewußten Assimilation und korrelativen Akkommodation abgehängt werden, und zwar durch Prozesse, die Lorenzer unter den psychoanalytischen Begriffen von Verdrängung und Isolierung thematisiert hat. In der Darlegung dieser Prozesse (1) wird erkennbar gemacht, daß das semantisch-pragmatische Potential, das der sprachlich-kommunikativen Vermittlung balancierender Ich-Identität und balancierender Komplementarität begrenzend zugrunde liegt, nicht allein durch den kognitiven Bestandteil des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems, sondern auch durch den affektiven Bestandteil und dessen Flexibilität begrenzt wird. Und es wird schließlich, auf den Resultaten dieser Ausarbeitungen aufbauend, das Konzept balancieren-

---

(1) Von der in dieser Arbeit entwickelten Fragestellung her ist es hier nicht die Aufgabe, eine systematische Darstellung und Kritik des Lorenzerschen theoretischen Ansatzes zu geben. Hier werden Lorenzers Überlegungen im allgemeinen nur aus der Perspektive und im Bezugsrahmen der bereits entwickelten Fragestellung und Begrifflichkeit aufgenommen und gedeutet, ohne beständig den Kontext und die Begrifflichkeit seiner spezifischen Fragestellung zu entfalten. Die Kritik, die in diesem Zusammenhang an Lorenzer formuliert wird, hat dementsprechend einen mehr andeutenden und unsystematischen Charakter, ohne freilich damit unwichtige Bereiche seiner Theorie anzusprechen. Problematisch sind vor allem relevante Teile seiner Symboltheorie, in der es an einer begrifflich klaren Differenzierung zwischen Gegenstand, Bedeutung, Begriff und Symbol fehlt. In dieser Theorie werden der Sprache Leistungen zugewiesen, die primär kognitive Leistungen der Koordination von Bedeutungen sind, zu denen zwar auch, wie im vorigen Kapitel gezeigt, sprachliche Repräsentationsleistungen notwendig sind, die aber doch nicht durch diese Repräsentatinnsleistungen erzeugt werden. Das bei Lorenzer erkennbare undifferenzierte Erfassen der Beziehung zwischen Sprache und Denken zeigt sich auch in seiner Gleichsetzung von Wort und Begriff. Und schließlich muß man - worauf später noch eingegangen wird - auch die Annahme von Lorenzer problematisieren, daß vorsprachliche, ohne Sprache vollzogene Handlungsprozesse nach dem Reiz-Reaktions-Muster ablaufen, daß diese ohne Sprache vollzogenen Handlungen unbewußt seien, und zwar im psychoanalytischen Sinne von dynamisch unbewußt.

der Ich-Identität als ein spezifisches subjektives Handlungspotential selbst in seinem Realitätsgehalt einzugrenzen sein.

Lorenzers Arbeit (vor allem Lorenzer 1972; Lorenzer 1973; Lorenzer 1974) stellt den systematischen Versuch dar, den Bildungsprozeß von Subjektivität bzw. von Subjektstrukturen als Bildung von Interaktionsformen im Subjekt zu bestimmen und diese als eine Synthesis von triebbestimmten Körperbedürfnissen als innerer Natur und gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionszwängen zu begreifen, die sich in bestimmten sozialisatorisch wirkenden sozialen Handlungsbeziehungen und -zwängen, d.h. in Strukturen der Interaktionen zwischen dem Kind als unentwickeltem Subjekt und den sozialen Bezugspersonen als Sozialisationsagenten niederschlagen. In diesem Kontext interpretiert und reformuliert er die Erkenntnisse psychoanalytischer Theorie als Sozialwissenschaft und stellt den Prozeß der Sozialisation weniger als einen Prozeß der kognitiven Strukturbildung dar, sondern als einen Prozeß der in sozialen Handlungsbeziehungen bzw. Interaktionen sich vermittelnden gesellschaftlichen Formung von Triebbedürfnissen zu gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen, zu im Subjekt objektivierten Beziehungsschemata oder Interaktionsformen.

In der Darlegung der Genese dieser Interaktionsformen rekonstruiert er damit jenen, dem Konstruktionsprozeß kognitiver Schemata und Koordinationen parallel laufenden Prozeß der Bildung affektiver Schemata, und zwar als einen Prozeß, der sowohl durch die naturale Triebbasis als auch durch die gesellschaftlich formbestimmten Handlungsanforderungen und -strukturen bestimmt ist. Dieser Bildungsprozeß vollzieht sich nämlich in Form sozialer Handlungsbeziehungen bzw. Interaktionen, die zum einen - von der Seite des sich entwickelnden Subjekts her - bestimmt sind durch dessen auf das personale Bezugsobjekt gerichteten Triebstrebungen als zunächst bewußtlose und organismische Körperbedürfnisse, und die zum anderen bestimmt sind durch die bedürfnisformenden und zugleich Befriedigung in spezifischer Form vermittelnden Interaktionsangebote als Handlungsangebote der Bezugspersonen. Dabei sind jedoch die Interaktionsangebote der Bezugsperson ihrerseits determiniert durch über-

greifende gesellschaftlich formbestimmte Handlungsstrukturen und -zwänge sowie die subjektiven Verarbeitungsformen der sozialisierenden Bezugspersonen (vgl. Lorenzer 1972,52,96,144ff.; Lorenzer 1974,218ff.). In den auf die Befriedigung der Triebbedürfnisse gerichteten Objektbeziehungen des Subjekts mit dem personalen Objekt muß eine Einigung zwischen den affektiv-motivationalen, vom Triebbedürfnis getragenen Handlungen des Subjekts und den Handlungsangeboten des personalen Objekts erreicht werden. Diese Einigung als eine affektive Koordination von Subjekt und Objekt vollzieht sich in einem von Versagung und Befriedigung getragenen Wechselspiel, das von Lorenzer als Interaktion (1) bezeichnet wird, allgemeiner als Form sozialer Handlung zu bestimmen ist und zu einer bestimmten Beziehungsstruktur zwischen dem unentwickelten Subjekt und dem personalen Objekt führt.

Als in diesem Wechselspiel resultativ erzielte Einigungsform ist diese Beziehungsstruktur immer sowohl durch die spezifischen Triebbedürfnisse des Subjekts als auch durch die spezifischen Interaktionsangebote der Bezugsperson, der durch sie vermittelten Versagungs- und Befriedigungserlebnisse bestimmt. Diese sich in realen Interaktionen bzw. sozialen Handlungsprozessen als Einigungsformen von bestimmten Körperbedürfnissen und gesellschaftlich formbestimmten Befriedigungsangeboten sich festigende Struktur der Subjektivität bestimmt Lorenzer (vgl. Lorenzer 1972,44ff.) als Interaktionsformen und den sich im Subjekt objektivierenden Entwicklungsprozeß als "Niederschlag der Interaktionsformen" (Lorenzer 1972,46) im Subjekt.

Als Resultat der jeweils bestimmten Voraussetzung und Form der Einigung ist jede Interaktionsform jeweils b e s t i m m t e Interaktionsform und verweist darin auf den bestimmten szenischen und lebensgeschichtlich individuellen Zusammenhang ihrer Erzeugung, in dem sich eine gesellschaftlich formbestimmte Synthesis von triebbestimmten Körperbedürfnissen als innerer Natur und gesellschaftlich determinierten Interaktions- bzw. Befriedigungsangeboten vollzieht.

(1) Spitz hatte dieses Wechselspiel als Objekt- bzw. Dialogbeziehung bestimmt.

Dieser Bildungsprozeß von Interaktionsformen kann nun aus mehreren Gründen als ein affektiver Strukturbildungsprozeß im Sinne der Bildung affektiver Schemata begriffen werden, die die affektive Komponente des subjektiv angeeigneten Systems von handlungsstrukturierenden Bedeutungen bzw. das System der angeeigneten affektiven Bedeutungen bilden:

Er besteht nämlich in einem zunehmenden Strukturierungsprozeß der gegebenen Ausgangsstruktur der naturalen Triebbasis zu einem spezifischen, durch den Prozeß der fortlaufenden Einigung bestimmten Triebprofil als einer gesellschaftlich entwickelten Bedürfnisformation (vgl. Lorenzer 1972,45). Einigung auf Interaktionsformen ist also ein vor allem im Prozeß sozialen Handelns, dem Bildungsprozeß kognitiver Schemata und Koordinationen als kognitiven Bestandteilen des Bedeutungssystems parallel laufender Formungsprozeß des Triebes zu bestimmten Bedürfnissen oder "Figuren der Emotionalität" (Lorenzer 1972, 117), die sich in bestimmten bedürfnisstrukturierenden und zugleich Befriedigung vermittelnden Beziehungsformen auf die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten aktualisieren und die affektive Dimension des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems bilden. D.h. die durch Einigung angeeigneten Interaktionsformen sind die die aktuellen Handlungen affektiv strukturierenden innerpsychischen Beziehungsmuster oder -schemata, die den Handlungen als affektive Handlungsregulationen und Orientierungen im Sinne generalisierter affektiver Beziehungspläne zugrunde liegen. Unter diesem Aspekt der Interaktionsform als einer zu einem generalisierten affektiven Beziehungsschema geformten Figur der Emotionalität bestimmt Lorenzer die Interaktionsformen auch als "Handlungsentwurf" (Lorenzer 1974,229) oder als "Interaktionsmuster" (Lorenzer 1974,131). Und genau in dieser Bestimmung deckt sich der Begriff der Interaktionsform mit dem des affektiven Schemas oder Beziehungsschemas.

Aber die Identität reicht weiter: Das affektive Schema wurde im Kontext der Piagetschen Theorie nicht nur als ein Formungsprozeß der Triebbasis zum bestimmten gesellschaftlichen Bedürf-

nis bestimmt, sondern es wurde zugleich als korrelativer affektiver Schematisierungsprozeß der sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und der durch sie vermittelten affektiven Erfahrungen charakterisiert, durch den die Handlungsgegebenheiten bzw. Objekte sich erst für das Subjekt - parallel zum kognitiven Schematisierungsprozeß - zu einer affektiv strukturierten und gegenüber dem Subjekt abgegrenzten Realität formen; dementsprechend formuliert auch Lorenzer, daß der "Umwelthorizont" sich erst aufbaut in der "Einigung auf Interaktionsformen" (Lorenzer 1972,45). D.h. "Umwelt" bzw. die gesellschaftlich formbestimmten sozial-gegenständlichen, bedeutungsstrukturierten Handlungsgegebenheiten objektivieren sich für das Subjekt erst zu einer subjektiv bedeutungsvollen, zu einer auf die entwickelten Bedürfnisse des Subjekts bezogenen affektiv strukturierten sinnhaften Realität durch den sukzessiven Bildungsprozeß von Interaktionsformen als affektiven Schemata.

Als subjektive Aneignung der in den Handlungsbeziehungen zu den Bezugsobjekten objektiv enthaltenen und realisierbaren Beziehungsformen und darin aufgehobener Befriedigungsmöglichkeiten bilden die Interaktionsformen (1) damit das Gefüge von

---

(1) Die Interaktionsform bzw. das affektive Schema ist Resultat und Niederschlag im Subjekt der Handlungsbeziehung des Subjekts mit personalen (sozialen) oder gegenständlichen Objekten. In diesem Sinne gebraucht auch Lorenzer in seiner Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs (vgl. Lorenzer 1970a) den in der Tradition der psychoanalytischen Theorie stehenden Begriff der p s y c h i s c h e n R e p r ä s e n t a n z (vgl. auch Lorenzer 1972,105.;vgl. Beres 1970) für den Begriff der Interaktionsform. Ein affektives Schema oder eine Interaktionsform ist jedoch nicht die Repräsentanz des gegenüber dem Subjekt sich abgrenzenden Objekts, sondern ist der das Objekt für das Subjekt durch den aktiven Handlungsvollzug zum erkannten Objekt formierende Beziehungsplan oder die B e d e u t u n g; das Objekt wird zum erkannten Objekt, indem das Objekt in Form sozialer oder gegenstandsbezogener Handlung an diesen Plan oder die Bedeutung assimiliert wird. Das affektive Schema oder die Interaktionsform r e p r ä s e n t i e r t ebensowenig wie das kognitive Schema die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten, sondern ist die gewordene Erkenntnis des Objekts durch das Subjekt. Es gibt keinen Sinn, jede E r k e n n t n i s der sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten als R e p r ä s e n t a t i o n zu bestim-

(Fort. nächste Seite)

subjektiv verfügbaren handlungsstrukturierenden affektiven Bedeutungen (1), an die als entwickeltes Resultat vergangener

---

(Forts. der Anm. von S.341):

men. Es ist vielmehr zwischen der Erkenntnis- und Repräsentationsbeziehung - wie früher dargelegt - zu unterscheiden (vgl. 3.3.2.). Repräsentation baut immer auf entwickelten Erkenntnisstrukturen auf und vermittelt nur die innere, sich auf die Vergegenwärtigung der Objekte bzw. der sie konstituierenden Bedeutungen (Schemata) stützende Organisation von erkennenden Handlungsprozessen, die unabhängig sind von der materiell äußeren Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. - Es sei hier im übrigen angemerkt, daß Lorenzer in seiner Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs den Begriff des Schemas für die psychische Repräsentanz (gleich Interaktionsform) für ungeeignet hält. Dieses Urteil bezieht sich aber lediglich auf den Begriff des Schemas, wie er in der Ethologie gebraucht wird (vgl. Lorenzer 1970a,93). Mit Piagets Theorie hat sich Lorenzer bislang - wie es scheint - noch nicht eingehend auseinandergesetzt; eine vorurteilslose Reflexion der Beziehung zwischen der kognitivistischen Entwicklungspsychologie und der Psychoanalyse und eine Reflexion des interaktionistischen Piagetschen Erklärungsansatzes von kognitiver und affektiver Entwicklung, der sich auf die konstitutive Funktion der Subjekt-Objekt-Handlungsbeziehung bezieht, ist in Lorenzers Arbeiten nicht zu finden.

(1) Denn das subjektiv angeeignete System von Bedeutungen besteht - wie die bisherigen Einsichten ergaben - in generalisierten affektiven und kognitiven Schemata und kognitiven Koordinationen als den dem Subjekt verfügbaren Handlungsmöglichkeiten. Diese elaboriert das Subjekt in auf die Objekte bezogenen assimilativen und akkommodativen Handlungen, und assimiliert an sie als gewordene Resultate in Form materieller oder interiorisierter Handlungen die Objekte, wodurch diese Objekte zu für das Subjekt erkannten Objekten werden im Sinne der subjektiven Realisierung der in ihnen objektiv enthaltenen, gesellschaftlich objektivierten Handlungsmöglichkeiten. Allerdings bedingt die ungenügende kognitive Dezentrierung, insbesondere aber die sozial differentielle Ausbildung affektiver Schemata, daß die gesellschaftliche Realität nicht in ihrem objektiven An-sich, sondern in ihrem spezifischen Bezug auf die mit den entwickelten affektiven Schemata gebildeten sinnhaften Handlungsorientierungen erkannt wird. Dieses nicht bloß abbildende Erkennen der gesellschaftlichen Realität hat aber nichts Willkürliches, nichts Beliebiges, sondern ist selbst Resultat des gesellschaftlich formspezifischen Aneignungs- und Formungsprozesses subjektiv verfügbarer Bedeutungen.

Handlungsbeziehungen das Subjekt in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen die Handlungsgegebenheiten assimiliert. Die Handlungsgegebenheiten werden durch diesen affektiven Assimilationsprozeß - parallel zum kognitiven Assimilationsprozeß - für das Subjekt zu affektiv bedeutungsstrukturierten Objekten, zu spezifisch sinnhaft bedeutungsvollen Objekten in dem Maße, wie sie sich bestimmten Interaktionsformen als affektiven Schemata subsumieren lassen bzw. sich dieser Assimilation widersetzen.

Diesen durch den Bildungsprozeß der Interaktionsformen bestimmten Prozeß der affektiven Objektstrukturierung formuliert Lorenzer, das primäre Beziehungsgefüge der stilisierten Mutter-Kind-Beziehung charakterisierend, wie folgt:

> Das Kind macht sich das Bild seiner Mutter nach dem Bilde der Interaktion, die freilich nicht aus einem isolierten Unbewußten erwächst, sondern Niederschlag des so und so geformten Wechselspiels zwischen Körperbedürfnissen und Interaktionsangeboten, zwischen kindlicher Natur und den Kräften, die durch die Mutter hindurch das reale Wechselspiel beeinflussen, ist. (Lorenzer 1972,45)

Im gleichen Zusammenhang bestimmt Lorenzer auch noch einmal den spezifischen Charakter der Interaktionsform als Einigung: Die

> ... Interaktionsform darf nicht als eine äußere Verhaltensregel, die zu erlernen wäre, angesehen werden ... Auch ist die Interaktionsform weder eine dem Kind imputierte äußere Realität, noch - in individualistischer Wendung oder biologistisch verstanden - eine "innere Formel". Sie ist notwendig beides als Ausdruck der Einigungsstiuation. Sie ist eingeübte Praxis. Keine Praxis, die dem Kind übergestülpt würde aus einem Katalog feststehender Verhaltensnormen, sondern Praxis, die dem Kind von vornherein ebenso eigen wie fremd ist; sie ist Aneignung der gelungenen Auseinandersetzung, in die seine Natur eingegangen ist. (Lorenzer 1972,46)

In dieser Bestimmung der Interaktionsform ist ein weiteres wesentliches Charakteristikum entfaltet, das auch in den Begriffen des affektiven und kognitiven Schemas als entscheidendes Moment der Herausbildung der Schemata, und d.h. allgemeiner, der Entwicklung entfaltet ist und so an einem weiteren Punkt die Identität von affektivem Schema und Interaktionsform erkennbar macht: So wie nämlich im Begriff der Einigung die Interaktionsform weder als eine durch die naturale Triebbasis präformierte, noch als durch die personalen Handlungsobjekte dem

Subjekt äußerlich aufgelegte Verhaltensregel bestimmt ist, sondern als eine aus der Handlungsbeziehung des Subjekts mit personal-sozialen Objekten hervorgehende, subjektiv angeeignete affektive, die Beziehungen zu den Objekten strukturierende Bedeutung bestimmt ist, wird auch im Rahmen der kognitivistischen Entwicklungspsychologie der Entstehungsprozeß der Schemata, sowohl der kognitiven wie der affektiven, als Resultat einer durch aktive Subjekthandlungen vermittelten Interaktion zwischen dem Subjekt und den sozial-gegenständlichen Objekten begriffen. Der Elaborationsprozeß der affektiven und kognitiven Schemata wird nämlich im Rahmen der Piagetschen Theorie als ein Prozeß begriffen, der nur dadurch voranschreitet, daß das Subjekt die Handlungsgegebenheiten als Beziehungsobjekte in Form von Handlungen an die Ausgangsstrukturen bzw. an die jeweils entwickelten Schemata assimiliert und zugleich im Prozeß der Assimilation, die neuen Erfahrungsaspekte des Objekts verarbeitend, diese Schemata an die jeweils neuen Objektgegebenheiten akkommodiert. Nur durch diesen doppelten Prozeß von Assimilation und Akkommodation ist eine kontinuierliche, die jeweiligen entwickelten Subjektvoraussetzungen integrierende Entwicklung des Subjekts und zugleich Aneignung der in den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen möglich.

Diese Entwicklungslogik gilt ebenso wie für die kognitiven Schemata und Koordinationen als den kognitiven Bestandteil des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems auch für die affektiven Schemata als affektiven Bestandteil des angeeigneten Bedeutungssystems. Die Entwicklung der affektiven Schemata, von Piaget als ein fortschreitender sozialer Transformationsprozeß des Triebes bestimmt (vgl. Piaget 1969b,238), ist, soweit die Entwicklung nicht durch Prozesse von Verdrängung oder Isolierung sistiert ist, ein fortschreitender Prozeß von Assimilation und Akkommodation zugleich; sie ist also ein Prozeß sich immer neu einspielender Einigungen, die sowohl durch das entwickelte Subjekt und die in ihm enthaltene naturale Basis als auch durch die objektiv möglichen, in sozialen Handlungsbeziehungen durch die jeweiligen Bezugspersonen vermittelten Beziehungsformen bestimmt sind.

Im Rahmen der hier leitenden Fragestellung kommt es jedoch nicht allein auf den Nachweis der Identität von Interaktionsform und affektivem Schema an, sondern zugleich auf die Darlegung der Grundlinien des Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozesses der Interaktionsformen als affektiven Beziehungsschemata sowie auf die Darlegung der Prozesse ihrer Blockierung und der damit gesetzten Flexibilitätsbegrenzung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems.

Der Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß der Interaktionsformen wird aus psychoanalytischer Sicht von Lorenzer als durch zwei Prozesse bestimmt betrachtet, die real miteinander verknüpft sind, hier aber zunächst analytisch getrennt zu untersuchen sind: Es ist dies zum einen der Prozeß der vertikalen und horizontalen Ausdifferenzierung und Flexibilisierung der Interaktionsformen als affektiver Bestandteile des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems; und es ist zum andren der Prozeß der Symbolisierung dieser Interaktionsformen, wodurch die durch die Interaktionsformen affektiv strukturierten Handlungen in Form von in Handlungen eingelassenen Sprechakten (bzw. "Sprachspiele" bei Lorenzer) oder in Form von inneren, symbolvermittelten Denkprozessen organisiert werden können.

Mit der horizontalen und vertikalen Ausdifferenzierung und Flexibilisierung der Interaktionsformen wird der Tatbestand begriffen, daß die bereits angeeigneten Interaktionsformen als affektive Beziehungsschemata, in denen sich die gesellschaftlich bestimmte Formung des naturalen Triebpotentials zu gesellschaftlichem Bedürfnis objektiviert, sich beständig zu einem differenzierteren und flexibleren System aufeinander bezogener affektiv handlungsstrukturierender Bedeutungen modifizieren: Zum einen durch den Entwicklungs- und Reifungsfortschritt des Subjekts, seine sich phasenspezifisch verändernde Trieblage (vertikale Dimension) und zum anderen durch den ständig sich erweiternden Rahmen sozialer und gegenstandsbezogener Handlungen (horizontale Dimension). Denn dieser Rahmen erweitert sich nicht nur aufgrund des Reifungs- und Entwicklungsfortschritts des Subjekts, sondern zugleich aufgrund der komplexeren Handlungsanforderungen, mit denen das sich entwickelnde

Subjekt in den sozialen Handlungsprozessen von den Bezugspersonen konfrontiert wird (vgl. Lorenzer 1972, 124f.). Diese Handlungsanforderungen sind dabei in ihren Grundstrukturen durch die aus dem gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionszusammenhang resultierenden Handlungszwänge und subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten der sozialisierenden Bezugspersonen bestimmt.

Für die Frage, wie sich der Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß vollzieht, ist nun aber nicht allein die Feststellung der inneren und äußeren Faktoren der Subjektentwicklung von Bedeutung, sondern vor allem die nähere Bestimmung, wie diese Antriebskräfte sich in realer Subjektentwicklung umsetzen:

Das Subjekt muß, aufbauend auf den entwickelten Interaktionsformen und entsprechend der sich phasenspezifisch verändernden Trieblage, immer neue Formen der Einigung in den sozialen Handlungsprozessen mit der Bezugspersonen herausarbeiten, und es ist in dieser Herausbildung neuer realitätsbezogener Bedürfnisformen und Formen ihrer Befriedigung selbstverständlich von den gewährten Handlungsangeboten und -zwängen abhängig, die von seinen Bezugspersonen ausgehen bzw. über sie vermittelt werden und selbst durch die gesellschaftlich formspezifischen Formen möglicher Bedürfnisbefriedigung bestimmt sind. Denn die gesellschaftlichen Formen möglicher Bedürfnisbefriedigung des Subjekts vermitteln sich im Entwicklungsprozeß des Subjekts durch die Handlungsanforderungen der Bezugspersonen, und die Einigung ist immer Synthesis von entwickeltem Triebpotential und gesellschaftlich formbestimmten Handlungszwängen, mit denen das Subjekt in Form von spezifischen Handlungsanforderungen konfrontiert wird. Diese Handlungsanforderungen und -zwänge sind Resultat des gesellschaftlich formspezifischen Arbeitsprozesses und seiner Vergegenständlichung in gesellschaftlich objektivierten gegenstandsbezogenen und sozialen Bedeutungen (vgl. 2.1.).

Mit der phasenspezifischen Veränderung der Trieblage des sich entwickelnden Subjekts und mit der Ausweitung der Handlungsanforderungen an das Subjekt entstehen nicht nur neue Interaktionsformen neben den bereits entwickelten als Resultat neuer triebbestimmter Interaktionen und sich erweiternder Handlungsanforderungen der Bezugspersonen, die neue Einigungen erfordern und damit das System von Beziehungsschemata erweitern. Auch bereits entwickelte Interaktionsformen müssen aufgegeben

werden entsprechend der sich verändernden Trieblage und den sich verändernden Handlungsanforderungen bzw. transformiert werden in neue, aber jeweils auf den entwickelten Interaktionsformen aufbauende Interaktionsformen. Diese Neubildung bzw. Transformation von Interaktionsformen ist für das Subjekt - wie insbesondere die Arbeiten von Erikson (vgl. Erikson 1966,55f.) deutlich machen - ein durch phasenspezifische Ausprägungen bestimmter Konflikt, der in dem Prozeß des Ablösens von eingespielten Beziehungsformen und in der Notwendigkeit des Aufbaus neuer befriedigender Beziehungsformen besteht, die der phasenspezifisch veränderten Trieblage, dem Entwicklungsfortschritt und den wachsenden äußeren Anforderungen entsprechen. Die Lösung dieser Konflikte im Sinne der Neubildung bzw. Transformation bereits entwickelter Interaktionsformen, durch die das Subjekt immer realitätstüchtiger sowohl im Sinne der Verarbeitung seiner Triebstrebungen als auch der gesellschaftlichen Anforderungen sozialer und gegenstandsbezogener Handlungsprozesse wird, gelingt aber nur - und auch dies macht die psychoanalytische Erkenntnis deutlich -, wenn dem Subjekt in sozialen Handlungsprozessen durch die Handlungs- und Befriedigungsangebote neue Einigungen - Synthesen - ermöglicht werden, d.h. wenn über die sozialen Handlungsprozesse mit den Bezugspersonen dem sich entwickelnden Subjekt nicht gesellschaftliche Handlungsanforderungen und damit Beziehungsformen als Bedürfnisbefriedigungsformen kontinuitätszerstörend aufgeherrscht werden, indem diese die erreichte Flexibilität der entwickelten Interaktionsformen, den "Toleranzraum für Änderung" (Lorenzer 1972,130) überschreiten.

Die Entwicklung neuer Interaktionsformen bzw. die Transformation bereits entwickelter Interaktionsformen zu neuen ist nämlich nur in dem Maße ein Ablösungs- und Transformationsprozeß entwickelter Interaktionsformen zu neuen, flexibleren, sowohl der veränderten Trieblage als auch den veränderten Handlungsanforderungen entsprechenden Interaktionsformen, wie die affektiv handlungsstrukturierende Kraft bereits entwickelter Interaktionsformen als affektive Beziehungsschemata und als Form der Bedürfnisbefriedigung tatsächlich in den neu entwickel-

ten Interaktionsformen aufgehoben ist und damit bereits entwickelte Interaktionsformen den neuen Gegebenheiten auch angepaßt sind, in dem Maße also, wie die neuen Interaktionsformen Resultat neuer Einigung sind. Dieses Ablösen als Resultat neuer Einigung besteht in einer k o n t i n u i t ä t s b e w a h r e n d e n T r a n s f o r m a t i o n bereits entwickelter Interaktionsformen im Prozeß sozialen Handelns; genauer besteht sie zum einen in der Assimilation der neuen Anforderungen an die bereits entwickelten Interaktionsformen bzw. an die auf ihnen aufbauenden Äußerungsformen einer sich verändernden Trieblage; und sie besteht zum anderen - aufbauend auf dieser Assimilation - in einer korrelativen Akkommodation dieser Interaktionsformen als Beziehungsschemata an die neuen Anforderungen.

Man kann diesen durch fortlaufende Assimilationen und korrelative Akkommodationen bzw. durch kontinuitätsbewahrende Einigungen bestimmten Prozeß als einen fortschreitenden Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß der vor allem in Prozessen sozialen Handelns angeeigneten und die Handlungen strukturierenden affektiven Bedeutungen bestimmen, über den sich - parallel zur kognitiven Dezentrierung - eine affektive Dezentrierung organisiert. Diese affektive Dezentrierung des Subjekts wird dadurch möglich, daß mit der zunehmenden Differenzierung und Flexibilisierung des Systems affektiver Bedeutungen, welche sich allerdings nicht unabhängig von der kognitiven Dezentrierung vollzieht (1), das Subjekt fähig wird, die sozialgegenständlichen Handlungsgegebenheiten in ihrem Beziehungsaspekt auf die Bedürfnisse des Subjekts, die durch sie bestimmten handlungsstrukturierenden Intentionen und Erwartungen nicht allein subjektzentriert zu verarbeiten.

Aufgrund der Differenzierung und Flexibilisierung angeeigneter affektiver Bedeutungen, in denen zunehmend mehr objektive,

(1) Die affektive Dezentrierung ist eben von der kognitiven abhängig, ohne durch sie automatisch mitbewirkt zu werden, weil das Subjekt sich in den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen erst auf eine ihm gegenüber differenzierte Außenwelt affektiv beziehen kann, wenn diese Außenwelt kognitiv für das Subjekt besteht; vgl. dazu Piaget, Inhelder 1972a,116ff.

in den Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektive, bedürfnisformende und befriedigungsvermittelnde 'Eigenschaften' subjektiv aufgehoben sind und die damit das Subjekt selbst formen, wird das Subjekt fähig, die subjektiv verfügbaren affektiven Bedeutungen in aktuellen Handlungsbeziehungen akkommodativ auf die ihnen vorausgesetzten sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten abzustimmen, d.h. abzustimmen auf die in ihnen objektivierten Handlungsanforderungen und Befriedigungsmöglichkeiten.

Als Resultat vergangener Konflikte und der gesellschaftlichen Spezifik ihrer Lösungsformen (d.h. der Formen von Synthesis) bestimmt dieses System angeeigneter Interaktionsformen bzw. affektiver Bedeutungen zwar die Spezifik künftiger Konfliktverarbeitungen und affektiv-motivationaler Handlungsregulationen des Subjekts, kann also das affektiv angeeignete Bedeutungssystem die gesellschaftliche Spezifik seiner Bildung auch n i c h t v e r l e u g n e n . Aber es bleibt bzw. entwickelt sich doch in dem Maße flexibel und ist nicht bloß durch die Vergangenheit determiniert, wie der Bildungsprozeß affektiver Bedeutungen das Resultat von S y n t h e s i s , Konflikt-l ö s u n g ist und nicht allein Resultat unbewältigter Konflikte.

In dem Maße dagegen, wie die Konflikte und neue Interaktionsformen als affektiv handlungsstrukturierende Bedeutungen nicht durch Einigung verarbeitet und erarbeitet werden, in dem Maße, wie Einigung im Prozeß sozialen Handelns über die an das Subjekt herangetragenen Handlungsanforderungen behindert wird, und zwar dadurch, daß die gesellschaftlich formspezifischen Handlungsanforderungen in ihrer Inkonsistenz und ihrem Versagungscharakter den Toleranzraum des Subjekts für Veränderungen überschreiten, werden erfahrene Konflikte für das Subjekt unbearbeitbar, und die eingespielten Interaktionsformen als handlungsstrukturierende Bedeutungen können im Prozeß sozialen Handelns nicht assimilativ-akkommodativ transformiert werden an die neuen Bedingungen bedürfnisformender und befriedigungsvermittelnder sozialer Beziehungen. Die entwickelten Interaktionsformen als affektive Bedeutungen werden vielmehr, soweit sie nicht durch

neue Einigung akkommodativ transformiert werden, aufgrund der Abhängigkeit des Subjekts von seinen Bezugspersonen oder allgemeiner aufgrund der begrenzenden Wirkung der bestimmten gesellschaftlichen Handlungsbedingungen negiert, und die neuen Interaktionsformen werden als neue affektive Bedeutungen im Verhältnis zu den negierten "kontradiktorisch erzwungen" (Lorenzer 1972,130). Eine Transformation im Sinne kontinuitätsbewahrender Veränderung erfordert dagegen eine Berücksichtigung der jeweils erreichten Flexibilität der Interaktionsformen als affektive Beziehungsschemata durch die sozialisierenden Bezugspersonen, d.h. ein Abstimmen der Handlungsanforderungen auf die in den entwickelten Interaktionsformen aufgehobenen Bedürfnisse und Befriedigungsformen, auf den mit ihnen zugleich gesetzten Toleranzraum für Änderung und auf die sich phasenspezifisch verändernde Trieblage des Subjekts. Mit der bloßen, durch äußeren Zwang und durch Inkonsistenz der Handlungsanforderungen bestimmten Negation der bereits entwickelten Interaktionsformen werden, wie die psychoanalytische Erkenntnis deutlich macht, diese Interaktionsformen dagegen nicht ausgelöscht, sondern nur aus dem Gefüge bewußt verfügbarer affektiver Interaktionsformen als dem Gefüge der affektiven Bedeutungen ausgeschlossen und zu dynamisch unbewußten Interaktionsformen bzw. Bedeutungen.

Bevor auf die Folgen dieses Prozesses für den weiteren Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß der Interaktionsformen als affektiven Bestandteilen des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems und für die kognitive Differenzierung und Flexibilisierung näher eingegangen wird, soll hier zunächst die Funktion der sprachlichen Repräsentation bereits entwickelter Interaktionsformen für den Prozeß ihrer weiteren Differenzierung und Flexibilisierung kurz skizziert werden:

Mit dem Erwerb der allgemeinen Symbolfunktion, der Differenzierung zwischen Bedeutungsträger und Bedeutung und der darauf aufbauenden Aneignung der Sprache als System sozial-kollektiver Bedeutungsträger wird das Subjekt fähig, die sozialgegenständlichen Handlungsgegebenheiten auch in ihrer affektiven

Bedeutungsdimension nicht mehr allein in materiellen Handlungen zu erforschen und darin sein Handeln auf die affektiv bedeutungsvollen Realitäten abzustimmen. Das Subjekt wird vielmehr aufgrund der Differenzierung von Bedeutungsträger und Bedeutung, d.h. aufgrund des sich auf die Bedeutungsträger stützenden Vergegenwärtigungsprozesses der affektiv bedeutungsvollen Handlungsgegebenheiten und der auf sie beziehbaren Interaktionsformen als affektive Bedeutungen fähig, diese Handlungsprozesse, d.h. die sie strukturierenden Assimilationen an entwickelte affektive Bedeutungen und die akkommodative Koordination dieser Bedeutungen innerlich in Form von intrapersonellen Denkprozessen und in Form von interpersonellen, in sozial-kommunikativen Sprechakten sich vermittelnden Verständigungsprozessen zu organisieren.

Durch den Prozeß der repräsentativ vermittelten Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von subjektiv angeeigneten affektiven Bedeutungen in Form von in Handlungsprozesse eingelassenen sozial-kommunikativen Sprechakten oder auch in Form von inneren, sich auf sprachliche Repräsentationsmittel stützenden Denkprozessen wird der für soziale und gegenstandsbezogene Handlungen notwendige Prozeß der Abstimmung und Koordination von Bedeutungen auch in seiner affektiven Dimension flexibler und differenzierter, und zwar aufgrund der früher dargelegten kognitiven und sozial-kommunikativen Sprachfunktion. Diese Funktionen beziehen sich nämlich nicht nur auf die repräsentative Vermittlung von Abstimmungs- und Koordinationsprozessen subjektiv verfügbarer Bedeutungen in ihrer kognitiven Dimension, sondern auch in ihrer affektiven Dimension: Das Subjekt ist nun in der Lage, nichtpräsente Handlungsgegebenheiten in ihrer affektiv-handlungsrelevanten Dimension sich zu vergegenwärtigen, die Grenzen der unmittelbaren Wahrnehmung zu überschreiten, die intrapersonellen und interpersonellen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse affektiv handlungsstrukturierender Bedeutungen in viel größerer Geschwindigkeit, auf nicht durch die nahe Zeit und den nahen Raum beschränkte Handlungsgegebenheiten zu beziehen und die Handlungen zunächst innerlich, probehandelnd, vor der realen äußeren Handlung zu vollziehen. Es wird zudem der kommunikativen Lenkung bei der durch Einigung zu erzeugenden Bildung

neuer bzw. bei der Transformation bereits entwickelter Interaktionsformen fähig.

Diese allgemeinen Bestimmungen sind auch in der psychoanalytischen Perspektive der Analyse des Symbolgebrauchs bei Lorenzer (vgl. Lorenzer 1970; Lorenzer 1972) aufgehoben, obgleich Lorenzer dahin tendiert, die eigentümliche Differenz zwischen der Erkenntnisbeziehung und der Repräsentationsbeziehung in symbolvermittelten sprachlichen Handlungen zu unterschlagen (1).

Auch Lorenzer bestimmt, daß durch den Symbolisierungsprozeß der Interaktionsformen diese als die den sprachlichen Zeichen bzw. den Symbolen zugeordneten affektiven Bedeutungen dem Subjekt instrumentell verfügbar werden, d.h. nicht mehr nur im unmittelbaren Handlungsvollzug aktualisierbar sind, sondern zum Gegenstand eines dem materiellen Handlungsvollzug vorausliegenden Erkenntnisprozesses in Form eines Denkprozesses werden (vgl. Lorenzer 1972,81f.). Mit den symbolisch vergegenwärtigten Interaktionsformen, der symbolischen Vermittlung der durch die Interaktionsformen strukturierten assimilativen und akkommodativen Handlungsprozesse wird das Subjekt sich selbst in seinen

(1) Dies zeigt sich etwa daran, daß Lorenzer (vgl. Lorenzer 1972,70ff.) das logisch-konstruktivistische Erklärungsmodell sprachlicher Begriffssysteme, welches ein entwickeltes kognitives Operationensystem v o r a u s s e t z t , zu einem g e n e t i s c h e n Erklärungsmodell der Begriffsbildung durch sprachlich vermittelte Prädikation und Regulation uminterpretiert und damit u n t e r s t e l l t, was es in bezug auf die Funktion der Sprache gerade zu b e w e i s e n gälte, daß nämlich die begriffsbildenden Klassen- und Seriationsoperationen ein genuines Resultat der Zuordnung von Sprachsymbolen bzw. Zeichen zu Gegenständen sind. Die Forschungen im Rahmen der Piagetschen Theorie zeigen dagegen - wie deutlich gemacht wurde - daß der stufenförmige Aufbau der Operationensysteme ein durch die Aktivität des Subjekts sich organisierender Konstruktionsprozeß ist, bei dem die Sprache eine unterstützende, aber keine konstitutive Funktion hat. Vgl. dazu das 3. Kapitel, insbesondere die Unterscheidung zwischen Repräsentations- und Erkenntnisbeziehung.

Handlungen der Reflexion zugänglich und wird dieses Handeln in seinen affektiv-motivationalen Grundlagen gegenüber den Handlungsgegebenheiten flexibler:

> "In situationsunabhängiger Verfügung über die erworbenen Symbole wird jene Rückwendung des einzelnen, jene Reflexion auf seine eigenen Interaktionsformen möglich, die sich dem in Sprache bereitgestellten, metasprachlich ersteigbaren System der Bedeutungen verdankt." (Lorenzer 1972,82) (1)

Obgleich das Subjekt über dieses System der affektiven wie kognitiven Bedeutungsbestandteile nur in dem Maße verfügt, wie es sie sich als Resultat von Handlungsprozessen angeeignet hat, ermöglicht doch die auf die sprachliche Vergegenwärtigung von affektiven Bedeutungen sich stützende Reflexion als eine innere Handlung eine die affektive Bedeutung der unmittelbar wahrnehmbaren Handlungsgegebenheiten übersteigende Abstimmung der affektiv handlungsstrukturierenden Bedeutungen auf die in den Handlungsgegebenheiten objektiv enthaltenen affektiven Beziehungsmöglichkeiten. Mit ihr wird in der Form des Denkens das Subjekt einer bewußten Organisation der Handlungen und ihrer affektiv-motivationalen Grundlagen fähig; und es wird mit den auf viel umfangreichere Antizipationen von affektiv bedeutsamen Handlungsgegebenheiten auch zu einer affektiv flexibleren und differenzierteren Verarbeitung der Handlungsgegebenheiten befähigt. In diesem Sinne formuliert Lorenzer mit Bezug auf die die Unmittelbarkeit von Handlungsprozessen aufhebende Sprachfunktion:

> "Sprache bringt das Erleben auf den Begriff und macht es verfügbar für die kardinale menschliche Funktion symbolvermittelten Handelns." (Lorenzer 1973,164)

Nun muß in bezug auf diese psychoanalytische Sicht der Funktion der Sprache bei der Organisation von intrapersonellen Denkprozessen und interpersonellen Verständigungsprozessen und bei der Flexibilisierung und Differenzierung der affektiv handlungsstrukturierenden Bedeutungen sowie ihrer Koordination doch

---

(1) Im Text bei Lorenzer steht statt 'situationsunabhängig' 'situationsabhängig'. Im Kontext seiner Ausführungen ist dies eine sinnentstellende Verkehrung; deshalb wird im Zitat 'situationsunabhängig' eingesetzt.

relativierend und einschränkend in Erinnerung gebracht werden: Durch den Prozeß der sprachlichen Repräsentation oder allgemeiner durch die Symbolisierung läßt sich weder der konstruktive Mechanismus der Begriffsbildung erklären, weil er primär in der Konstruktion von Operationssystemen begründet ist, noch ist der Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß der affektiven Bedeutungsbestandteile durch ihn primär und konstitutiv bestimmt, wie es bei Lorenzer erscheint. Und auch der intrapersonelle oder interpersonelle Abstimmungs- und Koordinationsprozeß affektiv handlungsstrukturierender Bedeutungen auf die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten ist als ein H a n d l u n g s p r o z e ß , selbst wenn er innerlich als Denkprozeß oder kommunikativ im Medium der Sprache verläuft, primär bestimmt durch die angeeigneten affektiven und kognitiven Bedeutungen, ihre entwickelte Differenzierung und Flexibilität. Sowohl die kognitive als auch die sozialkommunikative Sprachfunktion baut auf diesen Erwerbungen auf, bildet aber nicht ihren konstruktiven Mechanismus. Auch die Interaktionsformen als affektive Bedeutungen sind wie die kognitiven Bedeutungen das Resultat sozialer und gegenstandsbezogener Handlungen. In ihnen bilden sich, wie Lorenzer im Ansatz selbst entwickelt, die Interaktionsformen als affektive Bedeutungen oder Beziehungsschemata. Ihre Koordination ist abhängig von der ebenfalls in Handlungsprozessen sich vollziehenden Herausbildung der Koordinationshandlungen und von ihrer sukzessiven Transformation zu Operationensystemen. Die Differenzierungen der Interaktionsformen bauen auf den jeweils entwickelten Interaktionsformen auf und entwickeln sich über fortlaufende Assimilationen und korrelative Akkommodationen bzw. durch neue Einigungen. In diesem Sinne resultieren die Differenzierungen und Flexibilisierungen der Interaktionsformen als affektive Bestandteile des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems konstitutiv aus den gesellschaftlich formbestimmten sozialen, aber auch gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen. Das auf diese Weise entwickelte System affektiver Bedeutungen konstituiert und begrenzt so affektiv das semantisch-pragmatische Potential der kognitiven und sozial-kommunikativen Sprachfunktion, weil über diese Funktionen nur repräsentiert werden kann, was sich an Bedeutungen in Handlungen herausgebildet hat.

Die als Resultat der vor allem in sozialen Handlungsprozessen durch fortlaufende Einigungen sich herausbildenden Ausdifferenzierungen der Interaktionsformen und die möglichen Koordinationen, die sich durch die Entwicklung der Handlungskoordinationen bilden, formieren also das subjektiv angeeignete System von Bedeutungen in seiner affektiven Dimension und bilden damit das semantisch-pragmatische Potential möglicher sprachlich vermittelter Handlungsprozesse, also sprachlich vermittelter Denkprozesse und kommunikativer Verständigungsprozesse.

Nach der Darlegung der konstitutiven Funktion der in sozialen Handlungsprozessen zwischen dem Subjekt und den personalen Objekten als seinen sozialisierenden Bezugspersonen sich entwickelnden Einigungen für den Entstehungs-, Differenzierungs- und Transformationsprozeß von Interaktionsformen und nach der Darlegung der diese Prozesse sekundär unterstützenden Funktion sprachlicher Repräsentationsprozesse ist nun der spezifische psychoanalytische Erkenntniszusammenhang in seinen Grundlinien weiter auszuführen; und zwar insoweit, als er für die leitende Frage nach den Konstitutionsbedingungen eines flexiblen und differenzierten Systems subjektiv angeeigneter Bedeutungen die Folgen einer nicht durch Einigung, sondern durch gesellschaftlichen Zwang bestimmten Bildung von Interaktionsformen für den fortschreitenden affektiven Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß erkennbar macht und dabei auch die Auswirkungen auf die Flexibilität des Systems kognitiv handlungsstrukturierender Bedeutungen bestimmbar werden.

4.4. Zur Logik gestörter Entwicklungsprozesse von affektiven Bedeutungen

Die wesentliche Einsicht psychoanalytischer Theorie für die hier leitende Frage nach den Konstitutionsbedingungen eines flexiblen und differenzierten Systems subjektiv angeeigneter Bedeutungen besteht in der Erkenntnis, daß der Bildungsprozeß differenzierter und flexibler Interaktionsformen als affektiv handlungsstrukturierender Bedeutungen gesellschaftlich induzierten Blockierungen unterliegt, wenn die Bildung neuer Interaktionen bzw. die Transformation bereits entwickelter in neue Interaktionsformen nicht durch fortlaufende Einigung vermittelt ist; wenn die Bildung neuer Interaktionsformen kontradiktorisch zu den entwickelten Interaktionsformen und zu den in ihnen aufgehobenen Triebstrebungen erzwungen wird durch den über die Bezugspersonen des Subjekts vermittelten gesellschaftlichen formspezifischen Zwang und die Inkonsistenz von Handlungsanforderungen, werden nämlich die damit negierten Interaktionsformen von einer fortlaufenden Transformation als einem fortlaufenden Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß abgehängt. Die psychoanalytische Erkenntnis macht dabei deutlich, daß mit dem Aufbau kontradiktorisch erzwungener Interaktionsformen die jeweils negierten Interaktionsformen in ihrer handlungsstrukturierenden Kraft nicht aufgehoben werden, sondern durch psychische Abwehrmechanismen, vor allem durch den Prozeß der Verdrängung nur von der bewußten Kontrolle und Koordination mit dem Gesamt der bewußt verfügbaren Interaktionsformen abgeschnitten werden und zu dynamisch unbewußten Interaktionsformen werden. Denn die dynamisch unbewußte Interaktionsform ist eine zu einem bestimmten affektiven Beziehungsschema geformte Triebstrebung, die als Teil eines Systems bewußt verfügbarer affektiv handlungsstrukturierender Bedeutungen sich zunächst herausbildet, die durch den Ausschluß aus diesem System aber nicht überhaupt unwirksam wird, sondern lediglich zu einer dynamisch unbewußten handlungsstrukturierenden Bedeutung wird. Durch Abwehrmechanismen aus dem System bewußt verfügbarer affektiv handlungsstrukturierender Bedeutungen ausgeschlossen, hat die nun unbewußte Interaktionsform die Tendenz, die in ihr

aufgehobene spezifisch geformte Triebstrebung in Form von Handlungen zu realisieren, die durch Ersatzbildung und Symptome die bewußten Kontrollen umgehen und dadurch die Wiederkehr des Verdrängten ermöglichen. Die Interaktionsform verliert dabei jedoch ihre Flexibilität und gerinnt zu einem rigiden, die Handlungen strukturierenden affektiven Beziehungsschema, und zwar gerade dadurch, daß sie als eine affektive Bedeutung von dem bewußten Prozeß ihrer Koordination mit den bewußt verfügbaren Bedeutungen sowie von der Akkommodation an sich verändernde Handlungsgegebenheiten und die ihnen entsprechenden affektiven Erfahrungen abgetrennt wird. Die von der bewußten Koordination und Kontrolle angehängte Interaktionsform als affektive Bedeutung wird so von einer sozialen Transformation, d.h. von einer akkommodativen Differenzierung und Flexibilisierung überhaupt abgehängt. Eben dadurch unterliegt die dynamisch unbewußte Interaktionsform einer Fixierung, deren imperative Gewalt das Subjekt zu einer - allerdings ihm selbst unkenntlichen - beständigen Reproduktion der in ihr schematisierten Beziehungsform mit den sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten zwingt. Das Subjekt ist unfähig, in der Reproduktion dieser Interaktionsform diese in ihrem Charakter als affektives Beziehungsschema den wechselnden Handlungsgegebenheiten und den ihnen entsprechenden affektiven Erfahrungsgehalten flexibel zu akkommodieren; es überträgt die in ihr aufgehobene Beziehungsform nur, und das bedeutet: es assimiliert lediglich, ohne zu akkommodieren. Durch diese bloß reproduktive Assimilation dynamisch unbewußter und damit fixierter Interaktionsformen ist die affektiv-motivationale Grundlage von Handlungsaktivitäten des Subjekts bestimmt, deren Zwangscharakter die psychoanalytische Erkenntnis unter dem Begriff des Wiederholungszwangs thematisiert hat (1).

---

(1) Diese Struktur der im Rahmen psychoanalytischer Theorie durch die Mechanismen der Verdrängung, Fixierung und des Wiederholungszwanges bestimmten Handlungsaktivitäten des Subjekts läßt sich recht problemlos in Begriffen der Piagetschen Theorie erfassen, und zwar als eine affektiv stabilisierte, bloß reproduktive Assimilation, die die Entwicklung eines Gleichgewichts zwischen Assimilation und Akkommodation und damit die Entwicklung der subjektiven Voraussetzung der Fähigkeit zur objektiven Erkenntnis

(Forts. nächste S.)

(Forts. von S.357)
beeinträchtigt. Piaget hat im Rahmen seiner Auseinandersetzung mit der psychoanalytischen Symboltheorie den Prozeß der sozialen Transformation der Triebstrebungen als Bildungsprozeß affektiver Schemata recht präzis von ihrer Fixierung und den von ihr ausgehenden bloßen Übertragungen abgegrenzt, und zwar im Kontext der theoretischen Grundbegriffe, mit denen er auch den kognitiven Entwicklungsprozeß des Subjekts zu erklären versucht: Assimilation und Akkommodation. Um den sozialen Transformationsprozeß affektiver Schemata in Form von Assimilation und darauf aufbauender Akkommodation von dem bloßen Übertragungsprozeß entwickelter affektiver Schemata abzugrenzen, den er selbst nur als jenen 'Grenzfall' bestimmt, der durch den von der Psychoanalyse bestimmten Mechanismus der Verdrängung und der daraus resultierenden Fixierung sich ergibt, formuliert Piaget: "Wenn sich das Gefühl von einem Objekt (gemeint ist das affektive Schema, das sich als Resultat einer Objektbeziehung bildet; J.R.) auf ein anderes überträgt, so müssen wir erkennen, daß sich über die Kontinuität hinaus noch ein neues Gefühl entwickelt, und zwar durch die Tatsache, daß ein früheres Schema in ein anderes Verschiedenes integriert wird und daß die affektive Kontinuität lediglich aus der gegenseitigen Assimilation dieser Schemata resultiert." (Piaget 1969, 238) Und - so muß man ergänzen - aus der Akkommodation an die neuen affektiven Erfahrungsgegebenheiten. Nach Piaget kann die Veränderung eines affektiven Schemas allgemein als Resultat der Akkommodation eines bereits entwickelten affektiven Schemas an neue Aspekte des Objekts begriffen werden, auf das sich das Subjekt handelnd bezieht. Nur wo bestimmte affektive Beziehungsformen z.B. abrupt durch die sozialen Bezugspersonen unterbrochen und neue Beziehungsformen erzwungen werden, also keine Kontinuität im Sinne einer wechselseitigen Assimilation oder Akkommodation der entwickelten affektiven Schemata stattfinden kann, kann man davon ausgehen, daß die entsprechenden affektiven Schemata von dem weiteren Sozialisationsprozeß abgespalten werden und sich so unter bestimmten Umständen einfach auf neue Objekte, ohne Verarbeitung der objektspezifischen Erfahrungen, übertragen. Durch diesen Abspaltungsprozeß werden die affektiven Schemata als affektive Bedeutungskomponente also akkommodationsunfähig. Dies ist eine Interpretation der "Wiederkehr des Verdrängten" im Rahmen der Piagetschen Theorie, die sich mit wesentlichen Aspekten des psychoanalytisch bestimmten Tatbestandes deckt. In ihr deutet sich m.E. nicht nur eine formale Kompatibilität psychoanalytischer Theorie mit Piagetscher Entwicklungspsychologie an, sondern in einem inhaltlichen Sinne wird eine Kompatibilität der Theorien erkennbar, die als wechselseitig sich korrigierende Teilstücke einer umfassenden Theorie der Entwicklung des Subjekts interpretiert werden können, welche diese sowohl in ihrer affektiven als auch kognitiven Entwicklung zu begreifen sucht.

Die Ausschließung der Interaktionsform als affektiver Bedeutung aus dem System der bewußt verfügbaren Bedeutungen und ihrer Koordinationen beeinträchtigt nicht nur die affektive Flexibilität der den m a t e r i e l l e n , d.h. nicht-symbolischen Handlungen zugrunde liegenden assimilativen und akkommodativen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von Bedeutungen. Sie beeinträchtigt ebenso die affektive Flexibilität der s y m b o l v e r m i t t e l t e n Handlungsformen des sich entwikkelnden Subjekts. Denn diese bauen - wie die bisherige Untersuchung klarlegte - auf der in sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungsprozessen entwickelten Flexibilität und Differenzierung im System der subjektiv angeeigneten Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen auf und führen die assimilativen und akkommodativen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse nur interiorisiert fort; d.h. in ihnen organisieren sich die Handlungsprozesse nur unabhängig von der sinnlichen Präsenz der Handlungsgegebenheiten in Form von intrapersonellen Denkprozessen und interpersonellen, sozial-kommunikativen Sprechakten.

Daraus folgt, daß, indem einzelne Interaktionsformen aus dem System bewußt verfügbarer und flexibel koordinierbarer Bedeutungen abgespalten werden, diese Interaktionsformen als Bedeutungsbestandteile auch aus dem System der sprachlich oder symbolisch repräsentierten Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen des Subjekts ausgeschlossen werden. Durch diese Abspaltung wird ein spezifischer Bedeutungsaspekt der in einem Symbol bzw. Sprachzeichen repräsentierten Bedeutungen, die die im Zeichen referentiell bezeichneten Objekte oder Handlungen für das Subjekt haben, für das Subjekt selbst unkenntlich. Damit werden die Symbole oder Sprachzeichen zwar nicht überhaupt ihrer Bedeutung entleert, aber es wird ein durch die jeweilige Interaktionsform bestimmter affektiver Bedeutungsaspekt im Gesamt der im einzelnen Symbol bzw. Sprachzeichen repräsentierten Bedeutungen desymbolisiert und damit "aus der symbolvermittelten Praxis ausgeschlossen" (Lorenzer 1972,126).

Es ist allerdings fragwürdig, ob - wie Lorenzer dies versucht (vgl. Lorenzer 1972,128ff.) - die Bildung dynamisch unbewußter Interaktionsformen, deren Spezifik in der blinden

Selbstreproduktion "mit verzögerungslos-abrufbereite(r) Gewalt" (Lorenzer 1972,132) ohne akkommodative Verarbeitung der jeweiligen Handlungsbedingungen besteht, genuin als "Sprachzerstörungsprozeß", d.h. durch den Abspaltungsprozeß von Interaktionsformen als affektiven Bedeutungen aus dem Gefüge bedeutungstragender Sprachzeichen e r k l ä r t werden kann. Lorenzer behauptet nämlich, daß durch den Desymbolisierungsprozeß die desymbolisierten Interaktionsformen auf das vorsprachliche Niveau zurückfallen, zu dynamisch unbewußten Interaktionsformen werden und ein rigides, nach dem Reiz-Reaktions-Mechanismus ablaufendes Verhaltensmuster bilden (vgl. Lorenzer 1970a; Lorenzer 1972).

So richtig diese Feststellungen z.T. das R e s u l t a t der durch Verdrängung unbewußten Interaktionsformen b e s c h r e i b e n, so problematisch sind sie in ihrem Anspruch als Erklärung, der Erklärung nämlich, daß die Qualität des dynamisch Unbewußten und der Mechanismus der Verdrängung sich genuin aus der Ablösung der Interaktionsformen von Sprache bestimmen. Zwar zeichnen sich die unbewußten Interaktionsformen dadurch aus, daß diese dem Subjekt nicht sprachlich in Form von Verständigungsprozessen und inneren Denkprozessen zugänglich sind, und wird auch volle Bewußtheit aller die Handlungen strukturierenden Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen erst über die Sprache möglich, wird auch der Flexibilisierungs- und Differenzierungsprozeß dieser subjektiv verfügbaren und handlungsstrukturierenden Bedeutungen durch die kognitive und sozialkommunikative Sprachfunktion unterstützt. Aber der psychoanalytische Begriff der dynamisch unbewußten Interaktionsform faßt in sich eine spezifische, durch Rigidität, Fixierung und blinde Reproduktion bestimmte Struktur von Handlungsaktivitäten, deren Aufhebung - obgleich sie sich in der Resymbolisierung manifestiert - sich nicht durch die Resymbolisierung, d.h. durch die s p e z i f i s c h e n F u n k t i o n e n sprachlicher Repräsentation e r k l ä r e n läßt. Wäre dies der Fall, müßten zugleich die vorsprachlichen Entwicklungsprozesse des Subjekts, da diese eben durch das Fehlen sprachlich-symbolischer Vermittlungen der Handlungsaktivitäten bestimmt sind, als dynamisch unbewußte Prozesse begriffen werden, deren Spezifik durch Rigidität, blinde Reproduktion und fehlende akkommodative

Verarbeitung von Erfahrungsgegebenheiten bestimmt ist. Dies wäre aber eine völlig fehlgehende Charakterisierung der vorsprachlichen Handlungsaktivitäten. Diese sind nur nicht-bewußt, nicht aber dynamisch-unbewußt.

Damit wird erkennbar, daß mit der E r k l ä r u n g der Entstehung unbewußter Interaktionsformen aus Desymbolisierungsprozessen bei Lorenzer den sprachlich-symbolischen Prozessen allgemein eine unbegründete Funktion für den affektiv-kognitiven Entwicklungsprozeß des Subjekts zugeschrieben wird:

Weder haben die handlungsstrukturierenden Schemata auf der vorsprachlichen Ebene - wie Lorenzer in der Entwicklung von Interaktionsformen zunächst selbst deutlich macht - jene Rigidität und Unangepaßtheit gegenüber den realen Handlungsbedingungen und bedingen sie eine blinde Reproduktion in einem Reiz-Reaktionsablauf wie die durch den Prozeß der Verdrängung aus dem System bewußt verfügbarer und koordinierbarer Bedeutungen abgespaltenen Interaktionsformen als affektive Bedeutungen, noch wird die Flexibilität und Differenzierung der subjektiv angeeigneten Bedeutungen durch die sprachliche Repräsentation konstituiert; insbesondere die Koordinationen als das In-Beziehung-Setzen der Bedeutungen ist - wie deutlich gemacht wurde - an einen sukzessiven Dezentrierungsprozeß gebunden, der zwar durch sprachliche Prozesse unterstützt wird, der aber keineswegs durch sie konstituiert wird. Vielmehr sind die Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozesse sowohl auf der vorsprachlichen Entwicklungsstufe als auch auf den Stufen, die sich schon durch die Verfügung über Symbolisierungsfähigkeiten auszeichnen, primär das Resultat der in sozialen und gegenstandsbezogenen assimilativen und akkommodativen Handlungen sich entwickelnden Differenzierungen und Koordinationen von Schemata.

Diese Überlegungen machen deutlich, daß der vor allem durch den Mechanismus der Verdrängung bestimmte Bildungsprozeß dynamisch unbewußter Interaktionsformen nicht plausibel durch den Prozeß der Desymbolisierung erklärt werden kann, auch wenn sich die von der bewußten Verfügung abgehängte Interaktionsform für das Subjekt als eine sprachlich nicht vergegenwärtigbare Bedeutung und d.h. desymbolisierte Bedeutung objektiviert.

Man muß dementsprechend den vor allem über den Mechanismus der Verdrängung sich vermittelnden Prozeß der Bildung dynamisch unbewußter Interaktionsformen als einen Abspaltungsprozeß bestimmter Interaktionsformen aus dem System bewußt verfügbarer und koordinierbarer Bedeutungen begreifen, der nicht durch die Desymbolisierung erklärt werden kann, sondern diese verursacht, indem er dazu führt, daß diese abgespaltenen Interaktionsformen auch aus dem System der sprachlich repräsentierten Bedeutungen ausgeschlossen werden.

Bevor die allgemeinen Folgen dieses Abspaltungsprozesses für den Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß des subjektiv verfügbaren und handlungsstrukturierenden Systems von Bedeutungen näher dargestellt werden, sind jedoch die s p e z i f i s c h e n Beschränkungen zu bestimmen, die sich speziell aus dem D e s y m b o l i s i e r u n g s p r o z e ß für das sich entwickelnde Subjekt ergeben:

Die angeeigneten und bewußt verfügbaren affektiven Bedeutungen können durch die kognitive und kommunikative Sprachfunktion unabhängig von der materiellen Handlung, also interiorisiert in assimilativen und akkommodativen Handlungen, und zwar in Form von inneren Denkprozessen und sich in Sprechakten vermittelnden interpersonellen Verständigungsprozessen auf die Handlungsgegebenheiten und Handlungsziele abgestimmt werden und damit in eine effektivere, nämlich die raum-zeitlichen Beschränkungen der unmittelbar wahrnehmbaren Handlungsgegebenheiten überschreitende Handlungsorganisation überführt werden; dagegen sind die unbewußten und daher dem Subjekt auch sprachlich nicht verfügbaren Bedeutungen auch von diesen Prozessen abgeschnitten. Das Subjekt ist weder in der Lage, die unbewußten affektiven Bedeutungen sich unabhängig von der sinnlichen Präsenz derjenigen Handlungsgegebenheiten vorzustellen, auf die sich diese subjektiv angeeigneten Bedeutungen affektiv und strukturierend beziehen, noch ist das Subjekt in der Lage, diese unbewußten Bedeutungen mit anderen Bedeutungen, die sich auf außerhalb der unmittelbaren Wahrnehmung liegende Handlungsgegebenheiten beziehen, vorstellungsmäßig, in Form symbolvermittelter intrapersoneller Denkprozesse und interpersoneller Sprechakte zu koordinieren.

Die unbewußten Interaktionsformen als Bedeutungen werden also nicht nur aus dem System bewußt verfügbarer Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen abgesondert, sondern zugleich von den spezifischen Leistungen sprachlich-symbolischer Prozesse abgehängt. Sie sind so weder der durch Sprache vermittelten Reflexion, also dem innerlichen Denken, noch dem in Sprechakten sich vollziehenden interpersonellen Verständigungsprozeß zugänglich.

Es ist nun, an den früheren Ausführungen wieder anknüpfend, näher darauf einzugehen, wie diese unbewußten Interaktions - formen als affektive Bedeutungen die Flexibilität des subjektiv handlungsstrukturierenden Bedeutungssystems und damit die Beweglichkeit der durch sie strukturierten Handlungen einschränken.

Die Spezifik der durch Abwehrmechanismen, vor allem durch den Prozeß der Verdrängung von der bewußten Verfügung abgespaltenen Interaktionsformen besteht nun darin, daß sie Fixierungen unterliegen und die Tendenz haben, sich unter Umgehung bewußter Kontrollen in für das Subjekt unkenntlichen Formen, die den Charakter der Kompromißbildung haben, in den bewußten Handlungsaktivitäten des Subjekts zu reproduzieren. Dies geschieht, indem die dynamisch unbewußten Interaktionsformen als unbewußte affektive Beziehungsschemata sich für das Subjekt unkenntlich an diejenigen Interaktionsformen bzw. affektiven Beziehungsschemata anlagern, die als subjektiv angeeignete affektive Bedeutungen die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten und den handelnden Bezug auf sie affektiv strukturieren und dabei n i c h t von der bewußten Verfügung ausgeschlossen sind. Dabei findet eine Art Verschmelzung dieser Interaktionsformen als affektiver Bedeutungen mit den bewußten Bedeutungen statt, wobei aber die unbewußte Bedeutung unbewußt bleibt und so im 'Mantel' der bewußten Bedeutung in Form von sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen realitätsmächtig wird.

Mit der als Resultat der Verdrängung und der Wiederkehr des Verdrängten stattfindenden Verschmelzung bewußter und unbewußter Bedeutungen im Subjekt vollzieht sich so ein folgenreicher

E i n b r u c h abgespaltener unbewußter affektiver Bedeutungen in das System bewußt verfügbarer Bedeutungen, der - wie zu zeigen sein wird - die Flexibilität des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems nicht nur in seiner affektiven Dimension, sondern auch in seiner kognitiven Dimension beeinträchtigt und damit die Folgen gesellschaftlich formspezifischer, sozialisatorisch wirkender Handlungsbeziehungen deutlich macht, durch die der subjektive Bildungsprozeß eines Systems von Bedeutungen in seiner affektiven Dimension von der sozialen Transformation im Sinne fortschreitender Flexibilisierung und Differenzierung abgehängt wird.

Die durch derart verschmolzene Bedeutungen affektiv strukturierten Handlungen und vom Subjekt affektiv strukturierten sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten erhalten eine eigentümliche D o p p e l b e d e u t u n g. Denn hinter den bewußten handlungsstrukturierenden affektiven Bedeutungen setzen sich beständig unbewußte Bedeutungen handlungsstrukturierend durch.

Durch die Verschmelzung strukturieren sich nämlich die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten für das Subjekt zu affektiv bedeutungsstrukturierten Objekten des Handelns, deren affektive, die Handlungsbeziehungen zu diesen Objekten strukturierende Bedeutungen sich für das Subjekt nur noch scheinbar bestimmen als Resultat der Assimilation der Handlungsgegebenheiten an die bewußt verfügbaren affektiven Beziehungsschemata und der korrelativen Akkommodation dieser Schemata an die in den jeweiligen Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich aufgehobenen Beziehungsformen und -möglichkeiten. Tieferliegend und triebdynamisch dominant werden die Handlungsgegebenheiten unter die an die bewußten Bedeutungen angelagerten unbewußten affektiven Bedeutungen assimilativ subsumiert. Die Handlungsgegebenheiten und die auf sie bezogenen Handlungen sind so in ihrer Bedeutung für das Subjekt nur oberflächlich durch die bewußt verfügbaren Bedeutungen, in der Tiefenstruktur aber durch die unbewußten, an die bewußten angelagerten Bedeutungen bestimmt.

Da diese unbewußten affektiven Bedeutungen von der sozialen Transformation und damit von der modifizierenden Realerfahrung abgehängt sind, können sie zugleich vom Subjekt unkontrolliert mit Phantasien (1) und Ängsten aufgeladen werden und so auf die Handlungsgegebenheiten, diese projektiv umdeutend, in Form von Handlungen bezogen werden. Derart wird die objektive Realität, die in ihr gesellschaftlich objektivierte Bedeutungsstruktur durch eine subjektive Realität überwuchert. Denn die Handlungsgegebenheiten, die sich erst durch die Gesamtheit der auf sie beziehbaren affektiven und kognitiven Bedeutungen zu kognitiv und affektiv erkannten Objekten für das Subjekt formieren, werden so in ihrer Bedeutung für das Subjekt unabhängig von den in ihnen aufgehobenen Erfahrungsmöglichkeiten modifiziert.

Diese Modifikation ist nun keineswegs allein für den Abwehrmechanismus der Verdrängung typisch. Auch die durch den Abwehrmechanismus der Isolierung vermittelte Abspaltung eines affektiven Bedeutungsanteils aus dem Gesamt der Bedeutungen, die bestimmte Objekte für das Subjekt strukturieren, bedingt, daß das bereits erkannte Objekt einen spezifischen affektiven Beziehungsaspekt 'verliert' und dadurch seines Beziehungscharakters auf die entwickelten Bedürfnisse, Intentionen und Erwartungen entleert wird. Das Subjekt bezieht sich aufgrund dieser Entleerung auf die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten vornehmlich als bloß k o g n i t i v abgegrenzte Objekte und hält sich in einer zwanghaft affektiven Distanz zu diesen Objekten. Es versucht damit zu verhindern, daß der affektive Beziehungsaspekt, den es gerade zu isolieren strebt, handlungsvirulent wird. Diese zwanghafte Distanz schränkt selbstverständlich die Fähigkeit des Subjekts ein, sich gegenüber den Handlungsgegebenheiten flexibel zu verhalten; zumal mit der unbewußten und zwanghaften Isolierung wiederum die Phantasietätigkeit expandiert und damit auch die Angst, jene Distanz zu verlieren. Daraus resultiert schließlich eine Ausweitung der zwanghaft affektiven Distanz zu immer mehr Handlungsgegebenheiten.

---

(1) Die Phantasietätigkeit ist als eine Form des Denkens, d.h. der interiorisierten Handlung natürlich an die Entwicklung der Symbolfunktion gebunden.

Die sprachlich-symbolischen Repräsentationen solcher affektiv entleerten Bedeutungskomplexe bezeichnet Lorenzer als Zeichen (vgl. Lorenzer 1970a,96ff.) (1); dabei schreibt er ohne überzeugende Begründung der Sprache bzw. negativ der Desymbolisierung eine konstitutive Funktion bei der Bildung dieser spezifischen, in den Sprachzeichen repräsentierten Bedeutungskomplexe zu.

Bei dem hier näher im Blickpunkt stehenden Verdrängungsmechamismus und dem damit verbundenen Prozeß der Wiederkehr des Verdrängten geht die subjektive Umarbeitung der die Handlungsgegebenheiten strukturierenden subjektiven Bedeutungskomplexe noch weiter als beim Mechanismus der Isolierung: Die über den Mechanismus der Verdrängung abgespaltenen und damit unbewußten Bedeutungen haben nämlich über den Abspaltungsprozeß hinaus die Tendenz, sich an einen anderen bewußt verfügbaren Komplex affektiv-kognitiver Bedeutungen anzulagern und damit dem durch diesen Bedeutungskomplex affektiv und kognitiv strukturierten Objekt unbewußt und handlungsdeterminierend eine affektive Bedeutung zuzuordnen, die keinem realen Erfahrungszusammenhang mit diesem Objekt entspricht. Denn über die an die bewußten Be-

---

(1) Dieser Zeichenbegriff unterscheidet sich m.E. wesentlich von dem Zeichenbegriff Piagets, mit dem Lorenzer diesen gleichzusetzen versucht. Denn die zwanghaft affektive Entleerung der im Sprachzeichen repräsentierten Bedeutungskomplexe ist kein den arbiträren Zeichen, also den Sprachzeichen, die Piaget von den motivierten Zeichen abgrenzt, eigentümliches Strukturmerkmal. Auch ist die zwanghafte Entleerung sprachlich repräsentierter Bedeutungskomplexe von affektiven Bedeutungsanteilen nicht - wie Lorenzer dies der Tendenz nach tut - gleichzusetzen mit der verallgemeinernden Begrifflichkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis und ihrer sprachlichen Fixierung. Denn es ist ein beträchtlicher Unterschied, ob die Abstraktion von bestimmten affektiven Beziehungsaspekten als Bedeutungsaspekten eines Objekts eine zwanghafte und vom Subjekt nicht hintergehbare ist - wie dies im Lorenzerschen Begriff des Zeichens unterstellt ist - oder ob diese Abstraktion eine bewußte und spezifischen verallgemeinernden Erkenntnisfunktionen dienende Abstraktion wissenschaftlicher Begriffsbildung ist.

deutungen angelagerte unbewußte affektive Bedeutung reproduziert das Subjekt in seiner bewußten Handlungsaktivität die in der unbewußten Bedeutung aufgehobene und spezifisch geformte Triebstrebung als eine bestimmte Form der Beziehung auf die sozialen und gegenständlichen Handlungsgegebenheiten; eben dadurch deutet es unbewußt die situativ spezifischen Handlungsgegebenheiten nach dem Muster eines affektiven Beziehungsschemas, in dem das der V e r g a n g e n h e i t angehörige szenische Beziehungsgefüge, als dessen Resultat sich die nun unbewußte Interaktionsform als Beziehungsschema ursprünglich bildete, reproduziert wird.

Aufgrund ihrer Fixiertheit und damit Unangepaßtheit reproduziert also das Subjekt über die an die bewußten Bedeutungen angelagerten unbewußten Bedeutungen beständig seine Vergangenheit, und es ist unfähig, die in den gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten objektivierten Bedeutungsstrukturen und die darin aufgehobenen Beziehungs- und Befriedigungsmöglichkeiten in ihrer erscheinenden Objektivität zu erkennen. Dies erklärt sich daraus, daß den bewußt verfügbaren Bedeutungen, an die das Subjekt die Handlungsgegebenheiten assimiliert, die unbewußte Bedeutung dem Subjekt unkenntlich, aber für es gleichwohl handlungswirksam angelagert ist. Die auf die gegenwärtigen Handlungsgegebenheiten bezogenen Subjekthandlungen werden so nach der Struktur alter, in der unbewußten Interaktionsform als unbewußter Bedeutung unverändert bewahrter Beziehungsformen inszeniert. Diesen Beziehungsformen entsprechend werden die Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen projektiv umgedeutet.

Dieser Prozeß ist folgenreich für die Organisation von Prozessen sozialen Handelns, für die flexiblen Abstimmungs- und Koordinationsprozesse handlungsleitender Bedeutungen. Denn da die projektive Umdeutung der Handlungsgegebenheiten dem Subjekt aufgrund ihres unbewußten Charakters nicht erkennbar ist, unterliegt es in seinen Handlungen nicht nur Selbstäuschungen bezüglich der affektiv handlungsstrukturierenden,d.h. der durch sie bestimmten Beziehungsformen und Handlungsmotive. Das Subjekt produziert in bezug auf sie im Prozeß sozialen Handelns

auch beständig Fremdtäuschungen für die Handlunsbeteiligten. Es kann sich nicht nur selbst keine Rechenschaft geben über die real wirksamen Handlungsmotive und Bedürfnisse, die seinen Handlungen zugrunde liegen, sondern es gibt auch den Handlungsbeteiligten beständig Handlungsmotive an, die nur den bewußten Anteil der die Handlungsmotive strukturierenden affektiven Bedeutungen betreffen, hinter denen aber faktisch wirksam und verdeckt die unbewußten affektiven Bedeutungen stehen. Diese Selbst- und Fremdtäuschungen im Prozeß sozialen Handelns beruhen darauf, daß für das Subjekt die von der bewußten Verfügung ausgeschlossenen, verdrängten affektiven Bedeutungen als Wiederkehr des Verdrängten zwar in das System der bewußt verfügbaren Bedeutungen einbrechen, aber als unbewußte Bedeutungen darin nicht für das Subjekt erkennbar sind. Über diesen Einbruch unbewußter affektiver Bedeutungen in das System bewußt verfügbarer Bedeutungen greift damit deren Inflexibilität auch auf das System der bewußt verfügbaren affektiven Bedeutungen über und konstituiert jenes rigide Verhalten, das Lorenzer als klischeebestimmtes Verhalten charakterisiert hat (vgl. Lorenzer 1970, 87ff.; Lorenzer 1972,128ff.). Die sprachlichen Repräsentationen solcher Bedeutungskomplexe, die sich aus bewußten und dynamisch unbewußten Interaktionsformen als affektiven Bedeutungen zusammensetzen, denen also sekundär unbewußte und damit inflexible Bedeutungen angelagert sind, bezeichnet Lorenzer als K l i s c h e e . Klischees sind also sprachlich repräsentierte Bedeutungsgefüge, die in spezifischer Weise von einer dynamisch unbewußten Bedeutung dominiert sind (vgl. Lorenzer 1970a, 93ff.) (1). Die Inflexibilität der unbewußten affektiven Be-

(1) Lorenzer erklärt die Entstehung der spezifischen Inflexibilität des durch dynamisch unbewußte Interaktionsformen oder affektive Bedeutungen bestimmten Handelns, das er als klischeebestimmtes Verhalten bezeichnet, primär als einen Sprachzerstörungsprozeß bzw. als das Ergebnis einer Desymbolisierung. Die Aufhebung dieses Verhaltens wäre dann als Resymbolisierung bzw. Sprachrekonstruktion zu charakterisieren (vgl. Lorenzer 1970a; Lorenzer 1970b). Daß diese Erklärung nicht sehr überzeugend ist, weil eben die Inflexibilität und Fixiertheit nicht als allgemeines Strukturmerkmal der ohne Sprache sich entwickelnden Bedeutungen bzw. Interaktionsformen als Beziehungsschemata bestimmt werden kann, muß hier nicht weiter ausgeführt werden, weil hierzu schon wesentliche

(Forts. nächste S.)

deutungen expandiert dadurch auf das System der bewußten Bedeutungen, weil mit dem Einbruch der unbewußten Bedeutungen in das System der bewußten Bedeutungen die unbewußten handlungswirksamen Bedeutungen die Fähigkeit des Subjekts einschränken, die durch das System affektiver Bedeutungen strukturierten Bedürfnisse, Handlungsmotive und -orientierungen und damit die Intentionen und Erwartungen, die das Subjekt mit den äußeren Gegebenheiten verbindet, flexibel auf die situativ spezifischen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten abzustimmen.

Diese Einschränkung der Beweglichkeit des Subjekts ist nun von besonderer Bedeutung für das Verständnis der Entwicklungsbedingungen jenes als balancierende Ich-Identität bestimmten gesellschaftlichen Handlungspotentials von Subjekten, das auf die Verarbeitung spezifischer gesellschaftlicher Strukturprobleme sozialen Handelns gerichtet ist und ein kognitiv und affektiv flexibles System subjektiv angeeigneter Bedeutungen zur Erzeugung und sprachlich-kommunikativen Vermittlung balancierender Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns erfordert.

(Forts. der Anm. von S. 368)

Einwände formuliert wurden. - Man kann aus der Tatsache, daß das Unbewußte nicht dem sprachlichen Erkennen zugänglich ist bzw. über die psychoanalytische Therapie als 'talking cure' in einem langen sprachlichen Interagieren des Analysanden mit dem Therapeuten bewußt wird, nicht schließen, daß das Unbewußte seine Spezifik der Ablösung von Sprache verdankt und die Qualität des Bewußten umgekehrt sich aus den Spezifika der sprachlichen Repräsentation bestimmt. Bei dieser Unterscheidung von 'bewußt' und 'unbewußt' unterstelle ich beim Gebrauch des Wortes 'unbewußt' allerdings immer den psychoanalytischen Sinn von 'dynamisch unbewußt'.

4.5. Die Beziehung zwischen affektiven und kognitiven Bedeutungsstrukturen und die Entwicklungsbedingungen balancierender Ich-Identität - Zum Zusammenhang von kognitivistischer und psychoanalytischer Entwicklungspsychologie

Die dargestellten Einschränkungen in der Flexibilität des Systems angeeigneter affektiver Bedeutungen sind für das Verständnis der Genese von balancierender Ich-Identität besonders von Bedeutung, weil an ihnen nicht nur die Genese der der balancierenden Ich-Identität zugrunde liegenden affektiven Flexibilität erkennbar wird, sondern auch die die Identitätskonstruktion bestimmenden Beziehungen zwischen den affektiven und kognitiven Schemata als angeeigneten Bedeutungen. An diesen Beziehungen wird zugleich der objektive Zusammenhang kognitivistischer und psychoanalytischer Entwicklungspsychologie für eine genetische Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung des Subjekts deutlich.

Aus den dargestellten Einschränkungen der affektiven Flexibilität des angeeigneten Systems von Bedeutungen resultieren nicht allein Beschränkungen der Fähigkeit, die für Prozesse sozialen Handelns überhaupt und allgemein notwendige Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen zu erzeugen, indem das Subjekt die angeeigneten Bedeutungen auf der Basis einer affektiven Dezentrierung in Beziehungen sozialen Handelns flexibel abstimmt und koordiniert mit den in den Handlungsgegebenheiten dem Subjekt vorgegebenen Bedeutungen. Vielmehr resultieren aus diesen Flexibilitätseinschränkungen besondere affektiv bestimmte Beschränkungen der als balancierende Ich-Identität bestimmten Fähigkeit des Subjekts, den Komplementaritätsanforderungen in ihrer g e s e l l s c h a f t l i c h - f o r m s p e z i f i s c h e n und s p e z i f i s c h v e r s c h ä r f t e n Ausprägung durch die Erzeugung balancierender Komplementarität und ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung gerecht zu werden. Denn die Erzeugung dieser balancierenden Komplementarität, mit der die Subjekte die ihnen vorausgesetzten, strukturell widersprüchlichen und instabi-

len gesellschaftlichen Handlungsanforderungen und -bedingungen zu verarbeiten haben, die mit entwickelten kapitalistischen Gesellschaften verbunden sind, erfordern von den Subjekten nicht nur eine affektive Öffnung für eine gegebene gesellschaftliche Realität überhaupt, sondern eine Öffnung für eine strukturell widersprüchliche und instabile gesellschaftliche Realität sowie eine antizipatorische Öffnung für gesellschaftlich nur mögliche Widersprüche und Veränderungen in den Handlungsanforderungen.

Die durch die affektive Inflexibilität bedingte Beschränkung dieser als balancierende Ich-Identität bestimmten Fähigkeit des Subjekts, eine balancierende Komplementarität im Prozeß sozialen Handelns zu erzeugen, schränkt zugleich die kommunikativen Fähigkeiten und Prozesse ein, diese Komplementarität sprachlich-kommunikativ zu vermitteln. Da nämlich das semantisch-pragmatische Potential symbolischer Handlungsformen die auf den materiellen Handlungsformen, den ihnen zugrunde liegenden Abstimmungs- und Koordinationsprozessen von Bedeutungen aufbauen und diese in Form von inneren Denkprozessen und interpersonellen Sprechakten fortführen, durch die Einschränkung der affektiven Flexibilität der subjektiv verfügbaren Bedeutungen begrenzt wird, wird so auch die Fähigkeit der symbolischen Vermittlung handlungsleitender Bedeutungen im Prozeß sozialen Handelns eingeschränkt, d.h. die Fähigkeit, die flexible Koordination und Abstimmung von Bedeutungen in Form innerer Denkprozesse und interpersoneller, in Sprechakten sich vermittelnder Verständigungsprozesse zu erzeugen.

Nun wird aber mit der affektiven Flexibilitätsbegrenzung des subjektiv angeeigneten Bedeutungssystems, die durch die Flexibilität der affektiven Bedeutungen bestimmt ist, das balancierende Ich-Identität kennzeichnende Potential kommunikativer Fähigkeiten nicht nur in seiner affektiven Dimension eingeschränkt, sondern ebenfalls in seiner kognitiven Dimension: Zwar ist diese Eingrenzung eine genuin affektive, die sich als Resultat der sich vor allem in sozialisatorisch wirkenden sozialen Handlungsbeziehungen bildenden spezifischen Struktur von affektiven Bedeutungen entwickelt; aber sie hat doch Folgen

auch für die Flexibilität des angeeigneten Systems von kognitiven Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen und damit auch für die kognitive Dimension kommunikativer Prozesse, über die Subjekte im Prozeß sozialen Handelns balancierende Ich-Identität und Komplementarität vermitteln.

Denn die sekundär über die Wiederkehr des Verdrängten in das System der angeeigneten und bewußt verfügbaren affektiven Bedeutungen einbrechende Inflexibilität greift auch auf das angeeignete System von kognitiven Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen über. Wenn nämlich durch die angeeigneten affektiven Bedeutungen - wie die Abgrenzung der kognitiven von den affektiven Schemata ergab - der handelnde Bezug des Subjekts auf die sozialen und gegenständlichen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten und die diesen Bezug kognitiv strukturierenden Schemata und Koordinationen prinzipiell in eine subjektiv sinnhafte Handlungsorientierung, d.h. in eine auf die entwickelten Bedürfnisse, Intentionen und Erwartungen bestimmte Orientierung eingebunden sind, dann erzeugen Fixierungen und Einschränkungen der Flexibilität angeeigneter affektiver Bedeutungen auch spezifische Beschränkungen der kognitiven Flexibilität.

Das Subjekt kann sich kognitiv flexibel auf die gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen nämlich nur in den Grenzen der entwickelten Flexibilität und Differenziertheit der durch die angeeigneten affektiven Bedeutungen strukturierten Bedürfnisse und Handlungsmotive, der durch sie bestimmten subjektiv sinnhaften Handlungsorientierungen einstellen. Denn das Subjekt kann die gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten in ihrer erscheinenden Objektivität kognitiv nur dann adäquat begreifen und darüber die genuin erkenntnismäßigen Voraussetzungen der interpersonellen flexiblen Abstimmung der handlungsleitenden Bedürfnisse und Handlungsmotivationen auf die in den Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten Möglichkeiten der Bedürfnisbefriedigung organisieren, wenn es nicht durch die Inflexibilität seiner angeeigneten affektiven Bedeutungen und der durch sie geformten Bedürfnisse und Handlungsmotivationen die Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen in einer affektiv bedingten realitätsverleugnenden Deformation verarbeitet.

Werden die Handlungsgegebenheiten durch Fixierungen im System der affektiven Bedeutungen projektiv umgedeutet, d.h. mit handlungswirksamen Erwartungen, Phantasien und Ängsten des Subjekts verbunden, dann werden die kognitiven Handlungspotentiale des Subjekts restriktiv instrumentalisiert für die Realisierung und Abwehr des in der unbewußten und fixierten affektiven Bedeutung aufgehobenen unbewußten und spezifisch geformten Triebbedürfnisses.

Mit dieser restriktiven Instrumentalisierung wird so das kognitive Handlungspotential affektiv beschränkt, das der balancierenden Ich-Identität und ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung in Form von inneren Denkprozessen und interpersonellen, in Sprechakten sich vermittelnden Verständigungsprozessen konstitutiv vorausgesetzt ist.

Diese affektive Genese der Flexibilitätsbeschränkung, d.h. der restriktiven Instrumentalisierung kognitiver Handlungspotentiale verdeutlicht gewissermaßen an einem Sonderfall psychischer Entwicklung den allgemeinen Funktionszusammenhang, dem die flexible Anwendung kognitiver Handlungspotentiale im Subjekt generell untergeordnet ist.

Die Entwicklung der Ich-Identität vermittelnden kognitiven Flexibilität ist zwar - wie mit der Analyse kognitiver Strukturen im Bezugsrahmen der Piagetschen Theorie klargelegt wurde - an die Bildung formal-operationeller Subjektstrukturen gebunden, weil durch sie dem Subjekt erst die Handlungsgegebenheiten in ihrer erscheinenden Objektivität erkennbar werden und jene balancierende Ich-Identität bestimmende kognitive Dezentrierung und Offenheit für alle nur möglichen gesellschaftlichen Realitäten entsteht. Insofern durch diese kognitive Struktur dem Subjekt ein dezentrierter Bezug auf die gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten möglich ist, kann man sie auch als kognitive V o r a u s s e t z u n g der affektiven Dezentrierung und Öffnung auf die gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten und -anforderungen bestimmen (1).

(1) Vgl. Piaget,Inhelder 1972a,150f. Dieser Voraussetzungscharakter kognitiver Strukturen für die affektive und soziale Entwicklung liegt dem kognitivistischen Ansatz von Sozialisatinstheorie erkenntnismäßig und methodologisch zugrunde; vgl. dazu etwa den Kohlbergschen Ansatz der "Methode der kognitiven Entwicklung" (vgl.Kohlberg 1974, insbes. S.54).

Jedoch wird mit der kognitiven Dezentrierung das Subjekt im gesellschaftlichen Lebenszusammenhang keineswegs zur flexiblen Anwendbarkeit des entwickelten kognitiven Handlungspotentials auf beliebige soziale und gegenständliche gesellschaftliche Handlungsgegebenheiten befähigt. Die flexible Anwendbarkeit der entwickelten kognitiven Handlungspotentiale auf beliebige gesellschaftliche Handlungsgegebenheiten als k o g n i t i v e B e d i n g u n g der die balancierende Ich-Identität vermittelnden affektiven Flexibilität und Öffnung des Subjekts für gegebene und nur mögliche gesellschaftliche Handlungsanforderungen unterliegt vielmehr i h r e r s e i t s w i e d e r u m - abgesehen von den äußeren objektiven gesellschaftlichen Restriktionen - g e n e r e l l den spezifischen affektiven Handlungsregulierungen, die in Form von angeeigneten affektiven Bedeutungen das Resultat gesellschaftlich formspezifischer, sozialisatorisch wirkender Handlungsbeziehungen sind.

Es liegt also keine einfache Voraussetzungs-Folge-Beziehung zwischen kognitiven und affektiven Prozessen vor, sondern vielmehr eine Voraussetzungs-Folge-Verschränkung dieser Prozesse (1). Die Bedingungen der flexiblen Anwendbarkeit des kognitiv flexiblen Handlungspotentials werden nämlich durch den mit dem Bildungsprozeß eines flexiblen Systems von kognitiven Bedeutungen verschränkten Bildungsprozeß eines Systems von affektiven Bedeutungen im Subjekt eingegrenzt, weil dieses in der Spezifik der in ihm aufgehobenen affektiven Beziehungsformen des Subjekts

(1) Man könnte die Voraussetzungs-Folge-Verschränkung affektiv-kognitiver Prozesse und die Entwicklung der zugrunde liegenden Fähigkeiten als Interdependenz zweier sich parallel aufbauender Regelsysteme begreifen, die sich wechselseitig beeinflussen, aber doch jeweils durch spezifische, nicht aufeinander reduzierbare Regelmechanismen und Stufen ihrer Konstruktion bestimmt sind. Die Regelmechanismen und Stufen der Konstruktion der kognitiven Entwicklung sind im wesentlichen in der Piagetschen Theorie rekonstruktiv erarbeitet worden. Die Regelmechanismen und Stufen der affektiven Entwicklung sind ansatzweise in der von Freud ausgehenden, als Sozialwissenschaft zu interpretierenden psychoanalytischen Theorie zu formulieren versucht worden. Eine begrifflich explizite Formulierung der psychoanalytischen Theorie als Theorie der affektiven Entwicklung und der gesellschaftlichen Formung dieser Entwicklung in ihrem stufenförmigen Aufbau steht allerdings noch aus.

auf die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten die Flexibilität der subjektiv sinnhaften Handlungsorientierungen strukturiert und begrenzt, unter denen das Subjekt die Handlungsgegebenheiten wahrnimmt und kognitiv verarbeitet. Die Flexibilität sinnhafter Orientierung ist nämlich bestimmt durch die Flexibilität und spezifische Ausprägung der angeeigneten affektiven Bedeutungen, die die Spezifik der affektiv-motivationalen Handlungsregulationen formen und durch die die Handlungsgegebenheiten für das Subjekt zu spezifisch affektiv, d.h. sinnhaft bedeutungsstrukturierten Objekten werden, sich also für das Subjekt zu Objekten formieren, mit denen es bestimmte Bedürfnisse, Intentionen und auf sie sich beziehende Erwartungen verbindet.

Aus den durch das System der angeeigneten affektiven Bedeutungen bestimmten affektiv-motivationalen Handlungsregulationen sozialer und gegenstandsbezogener Handlungen ergeben sich so Begrenzungen eines flexiblen, balancierende Ich-Identität vermittelnden subjektiven Handlungspotentials, die nicht genuin kognitiver Art sind, d.h. sich nicht aus den Struktureigentümlichkeiten kognitiver Handlungspotentiale erklären lassen, wie sie in ihrer entwicklungsmäßigen Abfolge und Konstruktion auf dem Hintergrund der Piagetschen Theorie rekonstruiert wurden.

Als affektiv-motivationale Beschränkungen sind diese Begrenzungen und Eingrenzungen der flexiblen Anwendung kognitiver Handlungspotentiale, die die balancierende Ich-Identität vermitteln, vielmehr bestimmt durch die Flexibilität des Systems angeeigneter affektiver Bedeutungen. Diese bildet sich als Resultat eines vor allem in sozialen Handlungsprozessen vermittelten gesellschaftlichen Formungsprozesses des Triebpotentials zu gesellschaftlich entwickelten Bedürfnissen, Handlungsmotivationen und -orientierungen, unter denen das Subjekt subjektiv sinnhaft sich auf die Handlungsgegebenheiten handelnd bezieht.

Das bedeutet, daß die die balancierende Ich-Identität kennzeichnenden kognitiven und affektiven Handlungspotentiale, die den sprachlich-kommunikativen Handlungsformen zugrunde liegen, sich nicht nur objektiv verschränkt im Subjekt herausbilden,

sondern auch im aktuellen Handlungsvollzug des Subjekts unter einander verschränkt sind: Über das System angeeigneter und handlungsleitender affektiver Bedeutungen wird die flexible Anwendung kognitiver Handlungspotentiale p r i n z i p i e l l begrenzend eingebunden in den Funktionszusammenhang einer durch die entwickelten Bedürfnisse, auf sie bezogenen Intentionen und Erwartungen bestimmten subjektiv sinnhaften Handlungsorientierung.

Dabei ist diese affektive Begrenzung der flexiblen Anwendung der entwickelten kognitiven Handlungspotentiale, die konstitutiv für die balancierende Ich-Identität sind, nicht nur eine s u b j e k t i v e Realität sinnhafter Handlungsorientierung. Vielmehr reflektieren sich in dieser affektiven Begrenzung und der durch sie bestimmten sinnhaften Handlungsorientierung die objektive gesellschaftlich formbestimmte, sozialisatorisch wirkende Realität und die in ihr möglichen Formen der subjektiven Verarbeitung dieser Realität. Denn wie im Zusammenhang der vor allem auf Lorenzer bezogenen Darstellung des Formungsprozesses der Triebbedürfnisse zu einem Gefüge von angeeigneten affektiven Bedeutungen dargelegt wurde, ist diese Formung das Resultat einer vor allem in sozialisatorisch wirkenden sozialen Handlungebeziehungen sich vermittelnden Synthesis von triebbestimmten Körperbedürfnissen und gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionszwängen, die in Form bestimmter Handlungsstrukturen und -anforderungen in den Beziehungen mit den sozialisierenden Bezugspersonen wirksam werden.

Die begrenzende Einbindung kognitiver Handlungspotentiale bzw. des flexiblen und differenzierten Systems von kognitiven Bedeutungen in den Funktionszusammenhang der durch die angeeigneten affektiven Bedeutungen bestimmten sinnhaften Handlungsorientierung, die auf den objektiven Zusammenhang psychoanalytischer und kognitivistischer Entwicklungspsychologie für eine genetische Theorie der gesellschaftlichen Entwicklung des Subjekts verweist, wird auch dann nicht aufgehoben, wenn das subjektiv angeeignete System von affektiven Bedeutungen nicht systematisch durch Fixierungen und unbewußte affektive Bedeutungen eingeschränkt ist, sondern den idealen Fall einer durch

fortlaufende Einigungen vermittelten Bildung eines flexiblen und differenzierten Systems affektiver Bedeutungen darstellt. Denn die Flexibilität des Systems angeeigneter affektiver Bedeutungen hebt die affektive B e s t i m m t h e i t sinnhafter Handlungsorientierung nicht auf. Die Flexibilität besteht nämlich nicht in der Fähigkeit des Subjekts, die entwickelten Bedürfnisse als affektive Handlungsregulationen beständig den vorgegebenen gesellschaftlichen Handlungsanforderungen entsprechend zu transformieren und damit den Bezug zu den entwickelnten Bedürfnissen in ihrer lebensgeschichtlichen Bestimmtheit im Handeln durch beständige Modifikationen an neue Gegebenheiten der Tendenz nach aufzugeben.

Die affektive Flexibilität befähigt vielmehr das Subjekt in seinen Handlungen allein zu einer affektiven Dezentrierung, die die affektive Voraussetzung dafür ist, daß das Subjekt die sozial-gegenständlichen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten in ihrem Beziehungsaspekt auf die Bedürfnisse in der erscheinenden Objektivität erkennen kann und diese Objektivität nicht in einer affektiven Zentrierung projektiv umarbeitet. Erst wenn das Subjekt über diese affektive Dezentrierung, über die dadurch mögliche Distanz zu seinen unmittelbaren Handlungsbedürfnissen und -motivationen die in den sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten objektiv aufgehobenen Beziehungsformen und die darin enthaltenen Befriedigungsmöglichkeiten erkennt, ist das Subjekt in der Lage, seine Bedürfnisse interpretativ auf diese Handlungsgegebenheiten abzustimmen. Dabei b l e i b e n aber die im flexiblen System angeeigneter affektiver Bedeutungen spezifisch geformten Bedürfnisse in ihrer lebensgeschichtlichen Bestimmtheit als Resultat spezifischer Einigungen die affektiv-motivationale Grundlage sozialer und gegenstandsbezogener Handlungsprozesse, und in dieser Bestimmtheit formen sie auch die sinnhaften Handlungsorientierungen, in die die flexible Anwendung kognitiver Handlungspotentiale eingebunden ist.

Wenn also durch die Flexibilität des Systems angeeigneter affektiver Bedeutungen nicht die handlungsleitenden Bedürfnisse geöffnet werden für beständige Transformationen, sondern nur

die entwickelten Bedürfnisse im Prozeß sozialen und gegenstandsbezogenen Handelns interpretativ abstimmbar werden auf die konkreten gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten, ohne dabei allerdings ihre entwickelte Bestimmtheit als bestimmtes Bedürfnis zu verlieren, so bedeutet dies, daß die die balancierende Ich-Identität kennzeichnende kognitive Öffnung für das Zukünftige und Mögliche mit der Herausbildung formal-operationeller Subjektstrukturen immer nur durch einen interpretativen Bezug auf die entwickelten Bedürfnisse möglich ist, in der die Vergangenheit als ihre Bildungsgeschichte aufgehoben ist.

In bezug auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in ihrer Funktion im Prozeß sozialen Handelns läßt sich daraus schlußfolgern:

Da die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Subjekts die affektiv-kognitiven Handlungspotentiale nicht konstituieren, sie nur in symbolische Handlungspotentiale transformieren und dabei begrenzt ausweiten, reflektiert die prinzipielle, sinnhaft bestimmte Begrenzung der die balancierende Ich-Identität vermittelnden Handlungspotentiale sich auch in den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten des Subjekts.

Sowohl in Form von inneren, symbolvermittelten Denkprozessen als auch in Form von in Sprechakten vermittelten interpersonellen Koordinations- und Abstimmungsprozessen von Bedeutungen kann das Subjekt die auf die gesellschaftlich formspezifischen Handlungsanforderungen sozialen Handelns bezogene balancierende Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen nur in jenen Grenzen subjektiv sinnhafter Handlungsorientierung erzeugen, die durch die im System der affektiven Bedeutungen aufgehobene Bestimmtheit der entwickelten Bedürfnisse und die daraus resultierenden affektiv-motivationalen Handlungsregulationen sich ergeben, und zwar als Resultat sozialisatorisch wirkender Handlungsbeziehungen. Die im angeeigneten System f l e x i b l e r affektiver Bedeutungen aufgehobene B e s t i m m t h e i t entwickelter Bedürfnisse und sinnhafter Handlungsorientierungen ist nicht durch sprachlich-kommunikative Prozesse aufhebbar. Auf der Grundlage der entwickelten kognitiven Fähigkeiten ist das Subjekt über die

kognitive und sozial-kommunikative Sprachfunktion nur fähig, in Form innerer Denkprozesse und in Form von Sprechakten,die durch die Bestimmtheit entwickelter Bedürfnisse gesetzte, s ubjektiv sinnhafte Handlungsorientierung im Prozeß sozialen Handelns interpretativ auf die spezifischen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten und die in ihnen objektivierten Bedeutungen abzustimmen. Auch in diesem sprachlich-kommunikativen Vermittlungsprozeß kann das Subjekt seine Bildungsgeschichte nicht aufheben, d.h. es kann keine kommunikativ vermittelten Uminterpretationen seiner spezifisch geformten und entwickelten Bedürfnisse im Prozeß sozialen Handelns erzeugen, so daß diese über die fortschreitende Uminterpretation in der Öffnung für neue und sich beständig verändernde gesellschaftliche Handlungsanforderungen tendentiell ihre lebensgeschichtliche Bestimmtheit verlieren.

4.6. Kognitiv-affektive Entwicklungsbedingungen von balancierender Ich-Identität und der Fähigkeiten zu ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung - Kritik des Konzepts balancierender Ich-Identität und Konsequenzen für gesellschaftlich organisierte Lern- und Erziehungsprozesse

Faßt man die entwickelten Erkenntnisse in bezug auf den Aneignungsprozeß eines flexiblen kognitiven und affektiven Bedeutungssystems, das der Herausbildung balancierender Ich-Identität konstitutiv zugrunde liegt, zusammen und versucht so den Bildungsprozeß der spezifischen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, über die sich balancierende Ich-Identität vermittelt, zu begreifen, so ergibt sich folgendes:

Von den entwickelten Einsichten her über die affektiv bestimmten sinnhaften Eingrenzungen kognitiver Handlungspotentiale und von der Einsicht in die nicht aufhebbare lebensgeschichtliche Bestimmtheit der sinnhaften Handlungsorientierungen ist die balancierende Ich-Identität a l s t h e o r e t i s c h e s K o n s t r u k t kritisch zu betrachten. Dazu muß man sich zunächst noch einmal rückblickend der Charakteristika des Bil-

dungsprozesses eines flexibilisierten und differenzierten Systems affektiver Bedeutungen versichern:

Der Bildungsprozeß affektiver Bedeutungen, ihre Flexibilisierung und Differenzierung konnte sowohl mit Bezug auf Lorenzers Konzept der Interaktionsform als auch mit Bezug auf Piagets Konzept des affektiven (Beziehungs-) Schemas als ein Prozeß begriffen werden, in dem die soziale Formung des Triebpotentials als Einigung oder als Assimilation und korrelative Akkommodation bestimmt wurde. Dieser Prozeß führt nur in dem Maße zu einer wirklichen Differenzierung und Flexibilisierung affektiver Bedeutungen, wie in ihnen eine Kontinuität mit dem vergangenen Bildungsprozeß von affektiven Bedeutungen gewahrt wird, d.h. wie die in den affektiven Bedeutungen aufgehobene Bestimmtheit des entwickelten Bedürfnisses in fortlaufenden Einigungen bzw. Akkommodationen an neue Erfahrungsgegebenheiten nicht negiert wird, sondern als bestimmendes Moment neuer Synthesis in den Prozeß von Differenzierung und Flexibilisierung eingeht. In dieser Erkenntnis ist - allgemein gesprochen - der Tatbestand begriffen, daß das Subjekt die sozialisatorische Bildungsgeschichte triebhafter Körperbedürfnisse zu gesellschaftlich geformten Bedürfnissen nicht konsequenzlos abstreifen kann und daß ihre Fortführung ohne Bewahren des Vergangenen in neuen Einigungen bzw. in auf den entwickelten affektiven Assimilationsschemata aufbauenden Akkommodationen nur um den Preis ihrer Abspaltung von dem Gefüge der bewußten und kontrollierten, handlungsstrukturierenden affektiven Bedeutungen möglich ist.

Vor dem Hintergrund dieses Erkenntniszusammenhanges der Bildung eines die Bestimmtheit entwickelter Bedürfnisse wahrenden und in sich aufhebenden Systems flexibler affektiver Bedeutungen, das die Grenzen subjektiv sinnhafter Handlungsorientierung bildet, unter denen das Subjekt die für die balancierende Ich-Identität kennzeichnende kognitive Öffnung für das Zukünftige und Mögliche allein handlungswirksam zu organisieren und in sprachlich-kommunikativen Prozessen zu vermitteln vermag, wird erkennbar, daß das theoretische Konzept balancierender Ich-Identität in spezifischer Weise an den psychischen Möglichkeiten des Subjekts, also an der psychischen Realität vorbeigeht.

Denn im Konzept balancierender Ich-Identität wird diese nicht nur als eine kognitive Prozeßqualifikation bestimmt, die das Subjekt kognitiv zur Verarbeitung aller möglichen gesellschaftlichen Realitäten befähigt. In diesem Konzept wird vielmehr balancierende Ich-Identität zugleich als eine affektive Prozeßqualifikation bestimmt. Und diese wird dabei - wie insbesondere die Darstellung der Abgrenzung des Konzepts balancierender Ich-Identität von dem psychoanalytisch orientierten Identitätskonzept Eriksons im 2. Kapitel (vgl. 2.4.) deutlich machte - gerade nicht bestimmt als Fähigkeit des Subjekts, die durch die entwickelten Bedürfnisse und bewältigten Konflikte bestimmten Selbstdefinitionen des Subjekts zu w a h r e n in einer interpretativen Abstimmung auf die wechselnden und widersprüchlichen gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten. Ihre Spezifik wird umgekehrt gerade darin gesehen, daß das Subjekt durch sie affektiv fähig ist, die entwickelten Bedürfnisse in ihrer Bestimmtheit und die durch sie bestimmten Selbstdefinitionen offen zu halten für beständige Transformationsprozesse. Mit dieser affektiven Prozeßqualifikation wird dem Subjekt die Fähigkeit unterstellt, sich im Prozeß sozialen Handelns Selbstdefinitionen und sinnhafte Handlungsorientierungen zu erarbeiten, die gerade nicht durch die inhaltliche Bestimmtheit der entwickelten Bedürfnisse und d.h. durch die Vergangenheit als die in ihnen aufgehobene Bildungsgeschichte bestimmt sind, in denen vielmehr umgekehrt diese Bestimmtheit mit der Orientierung auf mögliche Veränderungen durch fortlaufende Uminterpretationen zu einem tendentiell verschwindenden Moment wird.

Damit geht das sich auf die Rollentheorie und den symbolischen Interaktionismus stützende Konzept balancierender Ich-Identität, wie dessen genetische Konkretisierung im Bezugsrahmen der kognitivistischen Entwicklungspsychologie und psychoanalytischen Theorie deutlich macht, an einem angemessenen Begreifen der psychischen Voraussetzungen sozialen Handelns und der subjektiven Verarbeitungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Handlungsanforderungen vorbei; und zwar geht es insofern an einem angemessenen Begreifen vorbei, als in dem theoretischen

Erfassen affektiver Flexibilität diese als eine affektive Prozeßqualifikation bestimmt wird, in der die B e s t i m m t h e i t der im angeeigneten System flexibler affektiver Bedeutungen aufgehobenen Bedürfnisse, die den interpretativen Bezugsrahmen bilden und in den die flexible Anwendung kognitiver Handlungspotentiale begrenzend eingebunden ist, tendentiell negiert wird.

Indem das interaktionistisch und rollentheoretisch begründete Konzept balancierender Ich-Identität als theoretisches Konstrukt derart an der psychischen Realität vorbeigeht, ist es aber nicht allein eine schlechte Abstraktion. In dieser schlechten Abstraktion, d.h. in der theoretischen Überzeichnung subjektiver Möglichkeit der Identitätskonstruktion, in der einseitigen Betonung des Prozeßaspekts auch der affektiven Dimension von Ich-Identität reflektiert sich vielmehr noch eine objektive gesellschaftlich formbestimmte Problemlage: Wie bereits im 2. Kapitel deutlich gemacht wurde, entsteht aus den gesellschaftlich formbestimmten Reproduktionszwängen entwickelter kapitalistischer Gesellschaften aus den sich mit ihnen gegenüber den Subjekten naturwüchsig verändernden und durch Inkonsistenz bestimmten Handlungsanforderungen die gesellschaftliche Notwendigkeit, eine Verhaltenspotenz im gesellschaftlichen Durchschnitt zu entwickeln, die der T e n d e n z nach immer mehr die Qualität einer gegenüber den bestimmten Inhalten gleichgültigen kognitiven u n d affektiven Prozeßqualifikation hat, mit der die Subjekte die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen verarbeiten und diese Verarbeitung auch sprachlich-kommunikativ vermitteln können.

Wenn diese Qualität des subjektiven Handlungspotentials als Entwicklungs t e n d e n z , in der die Subjekte gesellschaftlich zu entwickeln sind, im Konzept balancierender Ich-Identität nicht nur beschrieben wird, sondern als Tendenz zugleich verabsolutiert wird, und zwar sowohl in bezug auf die gesellschaftliche N o t w e n d i g k e i t der Entwicklung einer solchen, alle inhaltliche Bestimmtheit abstreifenden kognitiven und affektiven Prozeßqualifikation als auch in bezug auf die M ö g l i c h k e i t ihrer Realisation im Sub-

jekt, so muß man diese Verabsolutierung bloßer Tendenz zu gesellschaftlicher Notwendigkeit und subjektiver Möglichkeit selbst als einen theoretischen Reflex gesellschaftlicher Prozesse begreifen. In diesem theoretischen Reflex einer gesellschaftlichen Problemlage bringt sich die Diskrepanz zwischen empirisch vorfindlichen Sozialisationsresultaten und gesellschaftlich notwendigen flexiblen Handlungspotentialen von Subjekten gesellschaftlich zu Bewußtsein. In dem theoretischen Konstrukt ist insofern sowohl eine gesellschaftliche Problemlage begriffen als auch diese Problemlage einem adäquaten Begreifen verstellt.

Ein adäquates Begreifen ist dem rollentheoretisch und interaktionistisch begründeten Konzept balancierender Ich-Identität insoweit verstellt, als das in diesem Konzept bestimmte gesellschaftlich notwendige Handlungspotential ein prinzipiell ungenetisch begründetes Konstrukt ist und die Herausbildung dieses Handlungspotentials nicht im Bezugsrahmen einer genetischen Theorie der Entwicklung des Subjekts genetisch konkretisiert ist. Erst eine solche genetische Konkretisierung, mit der die im Subjekt selbst gesetzten Grenzen der Herausbildung einer im Identitätskonzept gefaßten abstrakten, aller inhaltlichen Bestimmtheit gegenüber gleichgültigen Prozeßqualifikation sichtbar werden, ermöglicht eine korrektive Konkretisierung der die balancierende Ich-Identität kennzeichnenden Handlungspotentiale.

Diese genetische und korrektive Konkretisierung, die im 3. und 4. Kapitel im Bezugsrahmen der kognitivistischen Entwicklungspsychologie und der psychoanalytischen Theorie als Sozialwissenschaft entwickelt wurde, führte zu folgender Erkenntnis:

Balancierende Ich-Identität als gesellschaftlich notwendiges Handlungspotential zur Verarbeitung der gesellschaftlich formbestimmten Spezifik von Handlungsanforderungen und der Erzeugung einer auf diese Spezifik bezogenen balancierenden Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen ist das Resultat eines Bildungsprozesses eines flexiblen und differenzierten, durch formal-operationelle Strukturen bestimmten Systems kognitiver Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen (Operationen).

Es ist zugleich Resultat eines sich mit diesem Bildungsprozeß verschränkenden Bildungsprozesses eines flexiblen Systems affektiver Bedeutungen, in dem der durch fortlaufende Einigung vermittelte Formungsprozeß triebbestimmter Körperbedürfnisse zu gesellschaftlich geformten Bedürfnissen aufgehoben ist. Die Flexibilität dieses Systems affektiver Bedeutungen ermöglicht zwar eine affektive Dezentrierung als Voraussetzung der Realitätserkenntnis, hebt damit aber die Bestimmtheit der in diesem System aufgehobenen Bedürfnisse nicht auf, die den subjektiv sinnhaften Bezug auf die sozial-gegenständlichen Handlungsgegebenheiten im Handeln des Subjekts konstituieren.

Die Verschränkung des Systems kognitiver mit dem System affektiver Bedeutungen zeigte, daß das Subjekt in den sozialen und gegenstandsbezogenen Handlungen die Bestimmtheit der im flexiblen System affektiver Bedeutungen aufgehobenen Bedürfnisse prinzipiell nicht in Anpassung an wechselnde Handlungsgegebenheiten aufgeben, sondern nur interpretativ abstimmen kann. Balancierende Ich-Identität kann deshalb niemals bloße Prozeßfähigkeit sein, durch die auch die dem Handeln zugrunde liegenden Bedürfnisse und die daraus resultierenden sinnhaften Handlungsorientierungen in beständiger Transformation tendentiell ihre Bildungsgeschichte abstreifen und damit jene bodenlose Offenheit des Subjekts erzeugen, die im ungenetischen Konzept balancierender Ich-Identität dem Subjekt unterstellt wird. Die die balancierende Ich-Identität kennzeichnende kognitive Öffnung für das Zukünftige und Mögliche auf der Grundlage der Herausbildung formal-operationeller Subjekt-strukturen ist immer nur in einem interpretativen Bezug auf die Bestimmtheit der entwickelten Bedürfnisse möglich, in der die Vergangenheit als ihre Bildungsgeschichte aufgehoben ist. Und ebenso ist die Erzeugung balancierender Komplementarität immer nur mit Bezug auf die B e s t i m m t h e i t der entwickelten Bedürfnisse erzeugbar, ist also Komplementarität immer nur im interpretativen Festhalten an der Bestimmtheit der Bildungsgeschichte des Subjekts möglich.

Die genetische Konkretisierung des Identitätskonzepts im Bezugsrahmen der kognitivistischen Entwicklungspsychologie und der psychoanalytischen Theorie machte zudem erkennbar, daß die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, über die sich balancierende Ich-Identität im Prozeß sozialen Handelns als Rollenhandeln zu vermitteln hat, nicht genuin sprachlich erzeugt sind. Für die leitende Fragestellung, wie nämlich die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten entstehen, über die das Subjekt im Prozeß sozialen Handelns eine balancierende Komplementarität handlungsleitender Bedeutungen erzeugt und damit balancierende Ich-Identität erzeugt und bewahrt, wurde durch die Rekonstruktion der allgemeinen Entwicklungslogik des Systems flexibler kognitiver und affektiver Bedeutungen im 3. und 4. Kapitel herausgearbeitet, daß die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten weder das kognitive noch das affektive Handlungspotential des Subjekts erzeugen, das die balancierende Ich-Identität kennzeichnet. Mit der Entstehung der allgemeinen Symbolfunktion und darauf aufbauend mit der Entstehung der kognitiven und sozial-kommunikativen Sprachfunktion werden die Handlungspotentiale nur in symbolische transformiert. Damit werden sie aber nur beschränkt erweitert. Denn sowohl das angeeignete System kognitiver Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen (Operationen) als auch das angeeignete System affektiver Bedeutungen liegt den sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten als semantisch-pragmatisches Potential zugrunde. Deshalb bedingen die Flexibilitätsbegrenzungen in diesen Systemen angeeigneter Bedeutungen je spezifische Begrenzungen der Flexibilität symbolvermittelter Handlungsprozesse und der ihnen zugrunde liegenden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten.

Sowohl der Bezug auf die kognitivistische Entwicklungspsychologie Piagets als auch der Bezug auf die psychoanalytische Theorie führte zu der Erkenntnis, daß die intrapersonellen in Form von inneren Denkprozessen und die interpersonellen in Form von Sprechakten symbolisch vermittelten Abstimmungs- und Koordinationsprozesse von Bedeutungen als symbolvermittelte Handlungsformen begrenzt werden: zum einen affektiv durch das System der angeeigneten affektiven Bedeutungen, da dieses die affektiv-motivationalen Regulationen innerer

und äußerer Handlungen bildet; zum anderen kognitiv durch das System angeeigneter kognitiver Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen, da dieses den erkennenden Handlungen des Subjekts strukturierend zugrunde liegt.

Zwar wurde anhand der problembezogenen Analyse der Piagetschen Theorie auch erkennbar, daß die sozial-kommunikative Funktion der Sprache für die affektiv-motivationale und kognitive Strukturierung von Lernprozessen eine wichige Funktion hat, indem sie durch die soziale Induktion von kognitiven Ungleichgewichten sowie durch eine effektive Lenkung der sozialen Austauschprozesse eine Konfrontation mit gesellschaftlichen Realitäten herbeiführt, die ihren motivierten Aneignungsprozeß erst in Gang setzt. Jedoch wurde zugleich deutlich, daß die sprachlich-kommunikativen Vermittlungen bei dem Konstruktionsprozeß eines flexibilisierten und differenzierten Systems von kognitiven und affektiven Bedeutungen, das der balancierenden Ich-Identität und ihrer sprachlich-kommunikativen Vermittlung in Prozessen sozialen Handelns zugrunde liegt, nur eine unterstützende Funktion haben, nicht aber ihren konstruktiven Mechanismus selbst bilden. Der Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß der Bedeutungen ist vielmehr - wie sowohl die rekonstruktive Erarbeitung der Genese affektiver als auch die rekonstruktive Erarbeitung der Genese kognitiver Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen deutlich machte - primär das Resultat der gegenstandsbezogenen und vor allem der sozialen Handlungsaktivitäten des Subjekts mit den sozialisierenden Bezugspersonen.

Die Analyse der Genese des kognitiven Bedeutungssystems im Bezugsrahmen der Piagetschen Theorie zeigte, daß die kognitive Differenzierung und Flexibilisierung das Resultat der assimilativen und akkommodativen Handlungsaktivitäten des Subjekts sind. In diesen Handlungsaktivitäten organisiert sich als Resultat der sozialen, aber auch der gegenstandsbezogenen Austauschprozesse stufenförmig ein Bildungsprozeß kognitiver Schemata und ein Konstruktionsprozeß eines Operationensystems, bis diese kognitiven Handlungsschemata als kognitive Bedeutungen und das Operationensystem als System von Bedeutungskoordi-

nationen ein Gleichgewicht von Assimilation und Akkommodation erzeugen und damit eine dezentrierte Erkenntnis der in den gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten aufgehobenen Handlungsmöglichkeiten des Subjekts möglich wird. Dieses Gleichgewicht ist mit der Konstruktion formal-operationeller Subjektstrukturen strukturell erreicht.

Die formal-operationelle Subjektstruktur als Bedingung dezentrierter Erkenntnis und der Öffnung für das Zukünftige und Mögliche ist wesentlich deshalb als Resultat der individuellen und kooperativen Handlungsaktivitäten des Subjekts zu begreifen, weil sich in diesen Aktivitäten erst die Handlungsschemata und formal-operationellen Handlungskoordinationen in Form einer weiteren Dezentrierung entwickeln. Diese sind weder ein im Subjekt angelegtes inneres Programm noch dem Subjekt von der Gesellschaft einfach aufgezwungen, sondern als in der gesellschaftlichen Realität selbst enthaltene müssen sie von dem sich entwickelnden Subjekt durch eine aktive Rekonstruktion erst angeeignet werden. Indem das Subjekt in motivierten Handlungsaktivitäten diese Struktur herausbildet, wird es fähig, die in den gesellschaftlichen Handlungsgegebenheiten aufgehobenen Handlungsmöglichkeiten, also die in den Handlungsgegebenheiten gesellschaftlich objektivierten Bedeutungen zu erkennen. Dieses Erkennen ist wiederum eine Handlungsaktivität, die darin besteht, daß das Subjekt die Gegebenheiten in materiellen und interiorisierten symbolvermittelten Handlungen an subjektiv verfügbare Schemata assimiliert und diese akkommodativ untereinander koordiniert, entsprechend den objektiven Charakteristika der Handlungsgegebenheiten.

Der kognitive Entwicklungsprozeß des Subjekts ist so also konstitutiv durch die motivierten Handlungsaktivitäten des Subjekts bestimmt, die durch die kognitive und sozial-kommunikative Sprachfunktion nur unterstützt wird.

Diese konstitutive Bedeutung der Handlungsaktivität und die untergeordnete Bedeutung der Sprache wurde anhand der Interpretation psychoanalytischer Erkenntnis auch für die Genese des Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozesses der

affektiven Bedeutungen erkannt. Denn auch die affektiven Bedeutungen, die sich nicht nur parallel zu den kognitiven Schemata entwickeln, sondern die affektiv-motivationale Handlungsregulierung bilden, in die die kognitive Entwicklung eingebunden ist, differenzieren und flexibilisieren sich als affektive Beziehungsschemata oder Interaktionsformen primär durch die Handlungsaktivitäten des Subjekts. Wie nämlich die auf die Lorenzersche Interpretation psychoanalytischer Erkenntnis bezogene Analyse zeigt, sind die Flexibilisierungs- und Differenzierungsprozesse affektiver Bedeutungen das Resultat einer vor allem in sozialisatorisch wirkenden sozialen Handlungsbeziehungen sich vermittelnden Synthesis triebbestimmter Körperbedürfnisse und gesellschaftlicher Handlungsanforderungen. Diese sozialen Handlungsaktivitäten erzeugen in dem Maße einen fortschreitenden Flexibilisierungs- und Differenzierungsprozeß affektiver Bedeutungen, wie die gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, die sich vor allem über die Handlungsangebote der Bezugspersonen vermitteln, dem sich entwickelnden Subjekt eine kontinuitätsbewahrende Transformation bereits entwickelter affektiver Bedeutungen und darin aufgehobener und spezifisch geformter Triebbedürfnisse ermöglichen.

Nur wenn im Entwicklungsprozeß des Subjekts in den sozialisatorisch wirkenden Handlungsbeziehungen die jeweils erreichte Flexibilität und Differenzierung affektiver Bedeutungen berücksichtigt wird und in Form neuer Einigung im weiteren Prozeß bewahrt und verändert wird, wenn also die in den affektiven Bedeutungen aufgehobenen Bedürfnisse und Motivationen des Subjekts als affektiv-motivationale Handlungsregulationen nicht einfach negiert werden durch Handlungsanforderungen, die den Toleranzraum für Änderung systematisch überschreiten, kann sich ein flexibles System affektiver Bedeutungen im Subjekt bilden, nur dann wird das Subjekt zu einer affektiven Dezentrierung fähig. Andernfalls, das wurde beispielhaft am Mechanismus der Verdrängung gezeigt, wird die Flexibilität des Systems affektiver Bedeutungen durch dynamisch unbewußte Bedeutungsbestandteile beeinträchtigt und greift diese Beeinträchtigung schließlich auch auf das System kognitiver Bedeutungen und Bedeutungskoordinationen über.

Auch bei diesem sich vor allem in sozialen Handlungsprozessen vermittelnden affektiven Differenzierungs- und Flexibilisierungsprozeß hat die Sprache wiederum nur eine unterstützende Funktion. Sie besteht darin, daß über die kognitive Sprachfunktion die diesen Handlungsprozessen vorausgesetzte Erkenntnis innerer und äußerer Realität die Grenzen der unmittelbaren Wahrnehmung überschreiten kann und das Subjekt sich selbst zum Gegenstand der Erkenntnis werden kann; sie besteht zudem darin, daß über die sozial-kommunikative Sprachfunktion eine effektivere interpersonelle Koordination und Abstimmung der Handlungen bzw. der sie strukturierenden handlungsleitenden Bedeutungen möglich wird.

Wenn also die sprachlich-kommunikativen Prozesse für die Entwicklung der spezifischen kommunikativen Fähigkeiten, über die sich balancierende Ich-Identität als gesellschaftlich notwendiges Handlungspotential symbolisch vermittelt, auch notwendige und wichtige Funktionen haben, so wird doch aus dem dargestellten Bildungsprozeß affektiver und kognitiver Bedeutungen einsehbar, daß die sprachlich-kommunikativen Prozesse diesen Bildungsprozeß nicht eigentlich konstituieren. Vielmehr werden umgekehrt die spezifischen kommunikativen Fähigkeiten, in denen balancierende Ich-Identität sich symbolisch vermittelt, durch den Bildungsprozeß der kognitiven und affektiven Bedeutungen, durch die Bildung der flexiblen Koordinationen konstituiert. Der Bildungsprozeß des flexiblen Systems affektiver und kognitiver Bedeutungen konstituiert das semantisch-pragmatische Potential sprachlich-kommunikativer Fähigkeiten, wird aber selbst nicht sprachlich-kommunikativ erzeugt. Er ist vielmehr das Resultat der Handlungsaktivitäten und des in ihnen sich vermittelnden gesellschaftlichen Formungsprozesses der diesen Aktivitäten des Subjekts affektiv-motivational zugrunde liegenden Bedürfnisse.

So wie die Gesellschaft als Totalität nicht das Resultat der Kommunikation, sondern kooperativer Arbeitsprozesse ist und die gesellschaftlichen Kommunikationsstrukturen auf den entwickelten Kooperationsstrukturen, auf ihren sozialen und gegenständlichen Objektivationen aufbauen, so ist auch jedes Subjekt als

Glied dieser Totalität in seiner psychischen Struktur das Resultat seiner individuellen und kooperativ-sozialen Handlungsaktivitäten, in denen sich nicht nur sein kognitives Handlungspotential, sondern auch sein affektives Handlungspotential entwickelt und gesellschaftlich formt.

Diese entwickelten Erkenntnisse sind in bezug auf den objektiven gesellschaftlichen Problemhintergrund notwendiger Innovationen im Bildungssystem, auf den bezogen Ich-Identität und die sie vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten bestimmt und in relevanten Aspekten ihrer Genese analysiert wurden, von wesentlicher Bedeutung. Denn wenn auch aus verschiedenen dargestellten Gründen der auf das Bildungssystem wirkende gesellschaftliche Innovationsdruck nur eine allgemeine und sich widersprüchlich durchsetzende Entwicklungstendenz des Bildungssystems kennzeichnet, so sind doch mit diesen Einsichten strukturelle Bestimmungen über balancierende Ich-Identität vermittelnde Lernprozesse entwickelt, die der T e n d e n z nach in den Veränderungsprozessen gesellschaftlich organisierter Erziehung aufgehoben werden müssen und so innerhalb ihrer insgesamt widersprüchlichen Entwicklung ein determinierendes Moment ihrer Veränderung bilden.

Veränderungen im gesellschaftlich organisierten Erziehungsprozeß und die auf sie bezogenen curricularen Innovationen, die auf die Entwicklung der als balancierende Ich-Identität bestimmten Handlungspotentiale und der sie symbolisch vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten gerichtet sind, müssen Lernen zunehmend mehr als eine motivierte Handlungsaktivität des Subjekts organisieren, in der die entwickelten strukturellen Bestimmungen, d.h. die Entwicklungslogik des Aneignungsprozesses eines differenzierten und flexiblen kognitiven und affektiven Bedeutungssystems, aufgehoben sind. Denn nur so können jene als balancierende Ich-Identität bestimmten Handlungspotentiale und die sie vermittelnden kommunikativen Fähigkeiten gesellschaftlich entwickelt werden, die das Subjekt zur Verarbeitung der strukturellen Merkmale der gesellschaftlich formspezifischen Handlungsanforderungen befähigen. Die auf die Entwicklung der kommunikativen Fähigkeiten gerichteten Lernpro-

zesse müssen ihrer Struktur nach dem lernenden Subjekt primär H a n d l u n g s a k t i v i t ä t e n eröffnen, die der Entwicklungslogik kommunikativer Fähigkeiten aus Handlungen gerecht werden. Diese Handlungsaktivitäten müssen für das Subjekt sinnhaft sein, d.h. sich auf dessen entwickelte Bedürfnisse, auf die in ihnen aufgehobene gesellschaftliche Bildungsgeschichte und auf die daraus resultierenden Handlungsorientierungen beziehen. Das als Handlungsaktivität des Subjekts organisierte Lernen darf von seinen institutionellen und inhaltlichen Bedingungen her diese Bildungsgeschichte nicht verleugnen oder unterdrücken. Nur wenn das als Handlungsaktivität organisierte Lernen nämlich diese Bildungsgeschichte nicht verleugnet, sondern auf ihr aufbaut, wird eine kontinuitätsbewahrende affektive Entwicklung als Differenzierung und Flexibilisierung affektiver Bedeutungen möglich und damit auch eine motivierte Aktivität, in der das Subjekt in Funktion dieser Handlungsaktivitäten auch das System kognitiver Bedeutungen differenziert und flexibilisiert.

Die aufgewiesene Verschränkung affektiver und kognitiver Entwicklung und Bezüge im Handeln des Subjekts bedingt nämlich, daß das Subjekt in der Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten und der ihnen zugrunde liegenden kognitiv-affektiven Fähigkeiten nur in dem Maße gefördert wird, wie das Lernen als Aktivität des Subjekts die entwickelten sinnhaften Handlungsorientierungen des Subjekts nicht unterschlägt, indem das Subjekt im Lernen mit inkonsistenten und seine entwickelten Bedürfnisse verleugnenden Anforderungen und Bedingungen des Lernens konfrontiert wird.

Mit diesen Feststellungen sind zwar zunächst nur sehr allgemeine Strukturbestimmungen für die Organisation gesellschaftlich organisierter Lernprozesse formuliert, die in einer auf die institutionellen Bedingungen und die spezifischen sozialen Voraussetzungen des Lernens bezogenen Perspektive zu konkretisieren wären. Diese Konkretisierung muß davon ausgehen, daß diese allgemeinen Strukturmerkmale von Lernen in bezug auf die Entwicklung von Ich-Identität und die sie symbolisch vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten an den gesellschaft-

lich organisierten Erziehungsprozeß Anforderungen stellen,die sich im Bildungssystem und seinen Institutionen nur g e - b r o c h e n durchsetzen können. Denn das Bildungssystem als gesellschaftliches Teilsystem reproduziert in sich strukturell gleiche Widersprüche und Entwicklungshindernisse in bezug auf den durch organisierte Erziehung vermittelten Entwicklungsprozeß des Subjekts, wie die Gesellschaft in ihrer Formbestimmtheit als Gesamtsystem in bezug auf den durch kooperative Arbeitsprozesse vermittelten kollektiven Entwicklungsprozeß der Subjekte. Man kann deshalb die gesellschaftliche Relevanz der entwickelten strukturellen Bestimmungen von Lernprozessen, über die sich balancierende Identität und die sie symbolisch vermittelnden sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten entwickeln, nur so interpretieren, daß diese Relevanz real sich nur im Sinne einer Hinausschiebung der Schranken geltend macht, die der Entwicklung von balancierender Ich-Identität und angemessener kommunikativer Fähigkeiten entgegenstehen. Unmittelbar aufgehoben werden können diese Schranken nicht; in dem Hinausschieben dieser gesellschaftlichen Schranken werden jedoch auch Voraussetzungen ihrer Aufhebung entwickelt, und zwar in dem Sinne, daß mit diesem Hinausschieben subjektive Handlungspotentiale entwickelt werden, die, obgleich sie in ihrer gesellschaftlichen Funktion prinzipiell ambivalent sind, doch auch subjektive Voraussetzung für kritisches und emanzipatorisches Handeln der gesellschaftlichen Subjekte sind.

Literaturverzeichnis

Achtenhagen, F., Meyer, H. L. (Hrsg.) : Curriculumrevision - Möglichkeiten und Grenzen. München 1971

Aebli, H., Montada, H. u.a. : Über den Egozentrismus des Kindes. Stuttgart 1968

Altenhofer, N., Bohm, V. : Die Hessischen Rahmenrichtlinien für das Fach Deutsch in der wissenschaftlichen Diskussion. Kronberg 1974

Altvater, E., Huisken, F. (Hrsg.) : Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors. Erlangen 1971

Baethge, M. : Abschied von den Reformillusionen. In : betrifft:erziehung Nr. 11, 1972, S. 19-28

Baethge, M., Gerstenberger, F. u.a. : Produktion und Qualifikation. Göttingen 1973

Beres, D. : Symbol und Objekt. In : Psyche, 24. Jg., H. 12, S. 921 - 941

Bernstein, B. : Ein soziolinguistischer Ansatz zur Sozialisation: Mit einigen Bezügen auf Erziehbarkeit. In : Bernstein, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf 1972, S. 200 - 231

Bischoff, J. : Gesellschaftliche Arbeit als Systembegriff. Berlin 1973

Böhle, F., Altmann, N. : Industrielle Arbeit und Soziale Sicherheit. Frankfurt/M 1972

Briese, V., Büchner, P. u.a.: Grenzen kapitalistischer Bildungspolitik. Frankfurt/M 1973

Brüggemann, B. : Dimensionen des politisch relevanten Verhaltens und Ansätze zu ihrer Erklärung. Berlin 1970 (unv. Diplomarbeit)

Bühler, H., Mühle, G. (Hrsg.) : Sprachentwicklungspsychologie. Basel, Weinheim 1974

Cäsar, B. : Autorität in der Familie. Hamburg 1972

Chomsky, N. : Aspekte der Syntax- Theorie. Frankfurt /M 1969

Cobliner, G. : Die Genfer Schule der genetischen Psychologie und Psychoanalyse: Parallelen und Gegensätze. In : Spitz, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1967

Dedering, H., Gülden, K. u.a. : Die Mobilität der Arbeitnehmer bei Betriebsstillegungen. Teil A : Theoretische Grundlagen. (RKW-Projekt A 56) Frankfurt /M 1970

Deutscher Bildungsrat : Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Stuttgart 1969

ders.: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1971 3

ders. : Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung. Stuttgart 1974

Döbert, R., Nunner-Winkler, G. : Konflikt- und Rückzugspotentiale in spätkapitalistischen Gesellschaften. In : Zeitschrift für Soziologie, Jg. 2, 1973, H. 4, S. 301 - 325

Dreitzel, H. P. : Das gesellschaftliche Leiden und das Leiden an der Gesellschaft. Stuttgart 1968

ders.: Soziale Rolle und politische Emanzipation. In : Das Argument, 14. Jg., 1972, H. 71, S. 110 - 129

Erikson, E. : Identität und Lebenszyklus. Frankfurt /M 1966

ders. : Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart 1968

Fend, H. : Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim, Basel 1974

Flavell, J. H. :	The Developmental Psychology of Jean Piaget. New York, Cincinatti usw. 1963
ders. :	Rollenübernahme bei Kindern. Weinheim, Basel 1975
Fuhrmann, J. :	Automation und Angestellte. Frankfurt /M 1971
Furth, H.G. :	Intelligenz und Erkennen. Frankfurt /M 1972 a
ders. :	Denkprozesse ohne Sprache. Düsseldorf 1972 b
ders. :	Piaget für Lehrer. Düsseldorf 1973
Goffman, E. :	Stigma. Frankfurt /M 1967
ders. :	Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München 1973
Goode, W. J. :	Eine Theorie des Rollen-Stress. In : Hartmann, H. (Hrsg.) : Moderne Amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967, S. 269 - 286
Habermas, J. :	Erkenntnis und Interesse. Frankfurt /M 1968
ders. :	Technik und Wissenschaft als Ideologie. Frankfurt /M 1969
ders. :	Toward a Theory of Communicative Competence. In : Dreitzel, H.P. (Hrsg.): Recent Sociology No. 2, London 1970, S. 114 - 148
ders. :	Kultur und Kritik. Frankfurt/M 1973 a
ders. :	Legitimationsprobleme im Spätkapitalismus. Frankfurt/M 1973 b
ders. :	Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Unv. Manuskript, 1975
Habermas, J., Luhmann, N. :	Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie. Frankfurt/M 1971

Haley, J. : Die Interaktion von Schizophrenen. In : Bateson, G., Jackson, D. D. u.a. : Schizophrenie und Familie. Frankfurt /M 1969, S. 81 - 107

Haug, F. : Kritik der Rollentheorie. Hamburg 1972

Haynal, A. : Freud und Piaget. In : Psyche, 29. Jg., 1975, H. 3, S. 242 - 272

Heinrich, R. : Zur politischen Ökonomie der Schulreform. Frankfurt /M 1973

Hirsch, J. : Wissenschaftlich-technischer Fortschritt und politisches System. Frankfurt /M 1971

Hoffmann, J., Semmler, W. : Kapitalistische Krise und Arbeitslosigkeit in der BRD. In : Probleme des Klassenkampfes, 5. Jg., 1975, H. 19-21, S. 9 - 38

Holzkamp, K. : Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt /M 1973

Huisken, F. : Zur Kritik der bürgerlichen Didaktik und Bildungsökonomie. München 1972

Hurrelmann, K. : Erziehungssystem und Gesellschaft. Hamburg 1975

Ide, H. (Hrsg.) : Bestandsaufnahme Deutschunterricht - Ein Fach in der Krise. Stuttgart 1970

Kaufhold, B., Melke, R. u.a.: Veränderungen der Qualifikationsstruktur der Industriearbeiterschaft. In : Berichte des Inst. für Internat. Politik und Wirtschaft - IPW, Bd.2, 1972, S. 15 - 24

Kern, H., Schumann,M. Industriearbeit und Arbeiterbewußtsein. (RKW, Wirtschaftliche und soziale Aspekte ..., 8. Bd. Teil I) Frankfurt/M 1970

Kern, H., Schumann M. :	Der soziale Prozeß bei technischen Umstellungen. (RKW, Wirtschaftliche und soziale Aspekte ..., 9. Bd.) Frankfurt/M 1972
Koch, G., Luxem, E. u.a. :	Veränderung der Produktions- und Instandhaltungstätigkeiten in der industriellen Produktion. (RKW, Wirtschaftliche und soziale Aspekte ..., 6. Bd.) Frankfurt/ M 1971
Köhler, G. (Hrsg.) :	Wem soll die Schule nützen? Frankfurt /M 1974
Kohlberg, L. :	Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974
Koneffke, G. :	Integration und Subversion. In : Das Argument, 11. Jg., 1969, H. 5-6, S. 389 - 430
Knab, D. :	Ansätze zur Curriculumreform in der BRD. In : betrifft:erziehung, H. 2, 1971, S. 15-28
Krappmann, L. :	Soziologische Dimension der Identität. Stuttgart 1971
ders. :	Der Beitrag der Sozialisationsforschung zur Entwicklung von Curricula im Vorschulbereich. In : Zimmer, J. (Hrsg.) : Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. 2 Bde., 1973, Bd. 1, S. 76 - 91
Lorenzer, A. :	Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt 1970 a
ders. :	Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt /M 1970 b
ders. :	Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie. Frankfurt /M 1972
ders. :	Über den Gegenstand der Psychoanalyse. Frankfurt/M 1973
ders. :	Die Wahrheit der Psychoanalyse. Frankfurt/ M 1974

Lurija, A.R., Judowitsch, F.: Die Funktion der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes. Düsseldorf 1970

Lutz, B., Winterhager, W.D.: Zur Situation der Lehrlingsausbildung. Stuttgart 1970

Marx, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. Berlin 1953

Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M 1968

Merton, R.K.: Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie. In: Hartmann, H. (Hg.): Moderne Amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967, S.255-267

Moerk, E.L.: Piaget's Research As Applied to the Explanation of Language Development. In: Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 21, No. 3, 1975, S. 151-169

Montada, L.: Über die Funktion der Mobilität in der geistigen Entwicklung. Stuttgart 1968

ders.: Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart 1970

Oevermann, U.: Sprache und soziale Herkunft. Frankfurt/M 1972

ders.: Unterlage für forschungsstrategische Diskussionen im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung anläßlich des 60. Geburtstages von Hellmut Becker. Unv. Manuskr. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1973

ders.: Vorschläge zur künftigen Forschungslogik des Instituts aus der interessierten Sicht eines Projekts. Unv. Manuskr. (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung) Berlin 1974

Offe, C.: Leistungsprinzip und industrielle Arbeit. Frankfurt/M 1970

Oléron, P., Herren, H.: L'acquisition des conversations et le language: Etude comparative sur des enfants sourds et entendants. In: Enfance, 1961, 14, S. 203-219.

Opperländer, K., Baumann, H. u.a. :	Wirtschaftliche Auswirkungen des technischen Wandels in der Industrie. (RKW, Wirtschaftliche und soziale Aspekte ... , 3. Bd.), Frankfurt /M 1971
Osterland, M., Deppe, W. u.a. :	Materialien zur Lebens- und Arbeitssituation der Industriearbeiter in der BRD. Frankfurt/M 1973
Ottomeyer, K. :	Soziales Verhalten und Ökonomie im Kapitalismus. Bremen 1973
Piaget, F. :	Comments on Vygotski's critical remarks concerning The Language and Thought of the Child, and Judgement and Reasoning in the Child. The M.I.T. Press, Massachusetts Institute of Technology 1962
ders. :	Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969 a
ders. :	Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart 1969 b
ders. :	Psychologie der Intelligenz. Zürich, Stuttgart 1970
ders., Inhelder, B. :	Die Psychologie des Kindes. Olten, Freiburg 1972 a
ders. :	Theorien und Methoden der modernen Erziehung. Wien, München usw. 1972 b
ders. :	Sprechen und Denken des Kindes. Düsseldorf 1972 c
ders. :	Urteil und Denkprozeß des Kindes. Düsseldorf 1972 d
ders., Inhelder, B. :	Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen, Bd.I u. II, Düsseldorf 1973 a
ders. :	Der Strukturalismus. Olten, Freiburg 1973 b
ders. :	Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt/M 1973 c

Piaget, J. :	Die Entwicklung des Erkennens III - Das biologische Denken - Das psychologische Denken - Das soziologische Denken. Stuttgart 1973 d
ders. :	Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt /M 1973 e
ders. :	Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen. Frankfurt/ M, Berlin usw. 1973 f.
ders. :	Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart 1974
RKW (Rationalisierungskuratorium der Deutschen Wirtschaft, Hrsg.) :	Wirtschaftliche und soziale Aspekte des technischen Wandels in der Bundesrepublik Deutschland. Frankfurt /M 1970, 1. Bd.
Robinsohn, S. :	Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung. Neuwied 1971
Ronge, V., Schmieg ; G. :	Restriktion politischer Planung. Frankfurt /M 1973
Rose, A. :	Systematische Zusammenfassung der Theorie der symbolischen Interaktion. In : Hartmann, H. (Hrsg.) : Moderne Amerikanische Soziologie. Stuttgart 1967, S. 218 - 231
Roth, H. :	Stimmen die deutschen Lehrpläne noch ? In : Achtenhagen, F. Meyer, H. (Hrsg.): Curriculumrevision, Möglichkeiten und Grenzen. München 1971, S. 47-56
Sachverständigenrat zur Begutachtung der gesamtwirtschaftlichen Entwicklung :	Jahresgutachten 1965/66 - Stabilisierung ohne Stagnation. Stuttgart, Mainz 1965
Schoeller, W., Semmler, W. u.a. :	Entwicklungstendenzen des Kapitalismus in Westdeutschland (II). In: Probleme des Klassenkampfes, 4. Jg., 1974, H. 16, S. 55 - 149
Searle, J. :	Sprechakte - Ein Sprachphilosophischer Essay. Frankfurt /M 1971

Searle, J. :	Chomskys Revolution in der Linguistik. In : Grewendorf, G., Meggle, G. (Hrsg.): Linguistik und Philosophie. Frankfurt 1974, S. 404 - 438
Seiler, Th. :	Die Reversibilität in der Entwicklung des Denkens. Stuttgart 1968
Sinclair de Zwart, H. :	Psychologie der Sprachentwicklung. In : Leuninger, H., Miller, M., Müller, F. (Hrsg.): Linguistik und Psychologie, 2 Bde. Frankfurt /M 1974, Bd.2, S. 73 - 92
Skowronek, H. :	Lernen und Lernfähigkeit. München 1972 [4]
Spitz, R. :	Nein und Ja. Stuttgart 1960
ders. :	Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1967
ders. :	Hospitalismus I. In : Bittner, G., Schmid - Cords, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. München 1970a, S. 77 - 98
ders. :	Die anaklitische Depression. In: Bittner, G., Schmid-Cords, E. (Hrsg.): Erziehung in früher Kindheit. München 1970, b, S. 104 - 135
ders. :	Das Leben und der Dialog. In : Psyche, 26. Jg., 1972, H. 4, S. 249 - 264
ders. :	Die Evolution des Dialogs. In: Psyche, 27. Jg., 1973, H. 8, S. 697 - 717
Tausch, R., Tausch, A. :	Erziehungspsychologie. Göttingen 1971 [6]
Turner, R. H. :	Role- Taking, Role Standpoint, and Reference - Group Behavior. In : American Journal of Sociology 1955/56, 61, S. 316 - 328
ders. :	Role Taking: process versus conformity. In : Rose, A.M. (Hrsg.): Human Behavior and Social Processes. London 1962, S. 20 - 40

Watzlawick, P., Beavin, J.H., u.a. : Menschliche Kommunikation. Bern , Stuttgart usw., 1971

Wellendorf, F. : Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim, Basel 1973

Weltz, F. : Bestimmungsgrößen des Verhaltens von Arbeitnehmern auf dem Arbeitsmarkt. (RKW-Projekt A 58), München 1971

Wilson, Th. P. : Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. 2 Bde., Hamburg 1973, Bd. I, S. 54 - 79

Wolff, P. : The Development psychologies of Jean Piaget and Psychoanalysis. New York 1960

ders. : Überlegungen zu einer psychoanalytischen Theorie des Spracherwerbs. In : Psyche, 28. Jg., 1974, H. 8/9, S. 853 - 899

Wygotski, L. S. : Denken und Sprechen. Frankfurt /M 1969

Lebenslauf

Ich wurde am 24.12.1943 in Königsberg/Ostpr. als Sohn des Zahnarztes Eberhard Rosenow und seiner Ehefrau Edith geb. Bagusch geboren. Von 1950 bis 1965 besuchte ich die 11. Grundschule und anschließend die Carl-Friedrich von Siemens-Schule (wissenschaftlicher Zweig, mathematisch-naturwissenschaftliche Richtung) in Berlin, wo ich 1963 das Abitur machte. Von 1963 bis 1974 studierte ich an der Freien Universität Berlin Literaturwissenschaft (Germanistik), Linguistik und Philosophie. 1971 habe ich das Studium dieser Fächer mit dem Magisterexamen beendet und das 1968 begonnene Zweitstudium der Soziologie und Psychologie fortgeführt. Von 1971 bis 1976 war ich als wissenschaftlicher Assistent (mit Teilzeitvertrag) am Institut für Soziologie der Freien Universität Berlin beschäftigt. In dieser Tätigkeit habe ich mich in Lehrveranstaltungen besonders mit Problemen der Bildungssystemanalyse, der Sozialisationstheorie und Kommunikationstheorie auseinandergesetzt. Meine Lehrer waren vor allem die Professoren Wilhelm Emrich, Dieter Wunderlich und Dieter Claessens.

7722389